Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 8170102
Centre d'intérêt: 40

Les Cadres des commissions scolaires / Robert Ayotte... [et al.]. -- [Québec] : Ministère de l'éducation, Direction générale de la planification, 1972.
3 v. : graph. ; 28 cm. -- (Documents / Ministère de l'éducation du Québec. Etudes et recherches ; 2.27, 2.14, 2.28)

Titre de la couv. Codes: 28-1131 (v. 1) ; 28-1108 (v. 2) ; 28-1132 (v. 3). Bibliographie: v. 2, f. [16]-168, v. 3, f. 134-135. Dépouillement: v. 1. Leur profil socio-professionnel -- v. 2. Leurs modes de fonctionnement psychologique en situation administrative -- v. 3. Leurs opinions sur le perfectionnement.

Cote Dewey: 371.201'09714/C126 Cote LC: LB/2831.626/.C38

Descripteur(s): *Caractéristiques de l'administrateur *Caractéristiques psychologiques *Besoins de l'administrateur *Commission scolaire *Scolarité de l'administrateur *Expérience de l'administrateur *Tâche de l'administrateur *Perfectionnement des administrateurs *Leadership *Test *Questionnaire *Primaire (Niveau) *Secondaire (Niveau)

Identificateur(s) de sujet: *Profil socio-professionnel

Cette recherche, dont l'objectif premier est de dégager les principaux besoins des cadres des commissions scolaires en termes de perfectionnement et les meilleures conditions pour y répondre, comprend trois volumes: le premier présente les caractéristiques individuelles, sociales et occupationnelles des cadres; suit une étude sur leurs modes de fonctionnement psychologique en situation professionnelle; le troisième volume aborde les problèmes de perfectionnement eux-mêmes: besoins, motivation, obstacles, type de perfectionnement désiré, conditions d'organisation.

L'étude porte sur le personnel-cadre des commissions scolaires catholiques et régionales. La collecte des informations a eu lieu au printemps 1970 auprès d'un échantillon de 250 cadres (236 répondants). Trois types d'instruments, reproduits en annexe, ont été utilisés: un questionnaire, l'instrument de diagnostic psychologique de Rokeach et celui de Auclair et Read, enfin un schéma d'entrevue. Les variables indépendantes privilégiées sont le poste (directeur, chef de service, adjoint, directeur d'école) et le service (administration, services pédagogiques, auxiliaires et aux étudiants, écoles).

Outre des sommaires à la fin de chaque chapitre, une conclusion générale et des recommandations sont fournies à la fin du tome 3 (p. 119-133). Des lacunes apparaissent dans la formation administrative et gestionnelle ainsi que dans la manière d'exercer certaines tâches des cadres. Une grande majorité d'entre eux sont toutefois favorables au perfectionnement. Encore faut-il que le milieu institutionnel s'y prête. Aussi importe-t-il de faire du perfectionnement un service et un processus permanents. L'auteur recommande qu'un programme provincial

d'activités de perfectionnement soit conçu et réalisé spécialement pour les cadres scolaires.

Type de document: r
Auteur de l'analyse: ar

E D U Q 8170102 A

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION
DIRECTION GÉNÉRALE DE LA PLANIFICATION

DOCUMENTS
ÉTUDES ET RECHERCHES **2-27**

LES CADRES DES COMMISSIONS SCOLAIRES

1: leur profil socio-professionnel

Robert Ayotte

Juillet 1972

28-1131

TABLE DES MATIERES

AVANT-PROPOS 1

CHAPITRE I- L'ORIENTATION DE LA RECHERCHE ET LA POPULATION ETUDIEE 2

1- Le contexte de l'étude 2

2- L'objectif de la recherche 4

3- La formation et le perfectionnement 5

4- La population visée 6

5- L'échantillon 7

6- Les instruments 8

7- Les variables indépendantes 9

8- Les caractéristiques des cadres visés dans notre échantillon 10

CHAPITRE II- LA SCOLARITE DES CADRES 21

1- Le nombre d'années de scolarité 21

2- Le plus haut diplôme obtenu 23

3- La spécialité du plus haut diplôme obtenu 26

4- Les spécialités de tous les diplômes 29

5- Le plus haut diplôme en vue 32

6- Les cours de perfectionnement déjà et/ou présentement suivis 35

7- La spécialité des cours de perfectionnement déjà ou actuellement suivis par les cadres 38

8- Le sommaire 41

CHAPITRE III- LES ACTIVITES SOCIALES ET LES CHAMPS D'INTERET DES CADRES 43

1- La participation à des associations 44

2- Les exigences occupationnelles et la participation aux associations 49

3- Les champs d'intérêt hors des heures de travail 53

CHAPITRE IV- L'EXPERIENCE DES CADRES SCOLAIRES POUR LA PERIODE 1960-1970 64

1- Le nombre de postes occupés depuis dix ans et la durée moyenne de l'occupation 64

2- Le durée des divers emplois en fonction des entreprises 65

3- La mobilité des cadres dans les entreprises 69

4- Les types d'entreprises où les diverses catégories de cadres ont travaillé depuis dix ans 72

5- Le sommaire 78

CHAPITRE V- LES TACHES DES CADRES SCOLAIRES 79

1- Les tâches les plus généralement remplies 80

2- La périodicité des tâches 85

3- Les tâches jugées les plus importantes 95

4- Les tâches qui absorbent le plus de temps 98

5- Le sommaire 102

CHAPITRE VI- LES DIFFICULTES RENCONTREES PAR LES CADRES SCOLAIRES DANS L'EXERCICE DE LEURS FONCTIONS 111

A- Analyse quantitative des difficultés des cadres scolaires 112

1- Les difficultés issues des facteurs extérieurs à la commission scolaire 112

2- Les difficultés issues de la commission scolaire elle-même 113

3- Les difficultés issues des cadres eux-mêmes 115

B- Présentation plus synthétique des difficultés des cadres scolaires 116

1- Les difficultés liées à la structure 116

2- Les difficultés liées au fonctionnement 119

C- Qui est le mieux placé pour résoudre ces difficultés? 122

LISTE DES TABLEAUX

I- 1	Cadres scolaires selon le poste et le service	11
I- 2	Cadres scolaires selon le sexe et le poste	13
I- 3	Cadres scolaires selon le sexe et le service	13
I- 4	Cadres scolaires selon le groupe d'âges et le poste	14
I- 5	Cadres scolaires selon le groupe d'âges et le service	15
I- 6	Cadres scolaires selon l'état matrimonial et le poste	18
I- 7	Cadres scolaires selon l'état matrimonial et le service	18
II- 1	Scolarité moyenne des cadres scolaires selon le poste et le service	22
II- 2	Le plus haut diplôme obtenu par les cadres, selon le poste	24
II- 3	Le plus haut diplôme obtenu par les cadres, selon le service	25
II- 4	Spécialités du plus haut diplôme des cadres scolaires	28
II- 5	Spécialités des diplômes acquis par les cadres scolaires	31
II- 6	Diplôme postulé ou non, selon le poste	33
II- 7	Diplôme postulé ou non, selon le service	33
II- 8	Diplôme actuellement postulé, selon le poste	34
II- 9	Diplôme actuellement postulé, selon le service	34
II- 10	Cadres qui ont suivi ou qui suivent présentement des cours de perfectionnement, selon le poste et le service	37
II- 11	Cours de perfectionnement déjà ou actuellement suivis par les cadres	40

III-	1	Nombre moyen des associations dont les cadres sont membres et où ils détiennent un poste	44
III-	2	Participation des cadres scolaires à des associations	47
III-	3	Diminution ou accroissement de la participation aux associations depuis l'acceptation du poste actuel	51
III-	4	Ceux qui ne participent aucunement aux activités du soir ou de la fin de semaine	54
III-	5	Nombre moyen d'heures consacrées à diverses activités du soir ou de la fin de semaine selon le poste	57
III-	6	Nombre moyen d'heures consacrées à diverses activités du soir ou de la fin de semaine selon le service	58
III-	7	Différences significatives observées dans le temps consacré à ces activités en fonction du poste et du service	59
III-	8	Activités que les cadres accepteraient d'ajouter à leur horaire	61
IV-	1	Nombre de postes occupés depuis 1960 en regard du poste actuel	66
IV-	2	Nombre de postes occupés depuis 1960 en regard du service actuel	67
IV-	3	Durée moyenne de l'occupation de chacun des postes, depuis 1960, en regard du poste et du service actuels	68
IV-	4	Durée moyenne de l'occupation des divers postes en fonction des secteurs de travail, 1960-70	69
IV-	5	Mobilité occupationnelle des cadres scolaires selon les secteurs de travail	70
IV-	6	Employeurs des cadres scolaires depuis 1960: ensemble	73
IV-	7	Employeurs des cadres scolaires depuis 1960: directeurs	74
IV-	8	Employeurs des cadres scolaires depuis 1960: chefs de services	75
IV-	9	Employeurs des cadres scolaires depuis 1960: adjoints	76
IV-	10	Employeurs des cadres scolaires depuis 1960: directeurs d'école	77

V- 1	Répartition proportionnelle des tâches et leur plus haute fréquence, selon le poste	83
V- 2	Répartition proportionnelle des tâches et leur plus haute fréquence, selon le service	84
V- 3	Périodicité quotidienne des principales tâches des cadres	87
V- 4	Périodicité hebdomadaire des principales tâches des cadres	88
V- 5	Périodicité mensuelle des principales tâches des cadres	89
V- 6	Périodicité semestrielle et annuelle des principales tâches des cadres	90
V- 7	Les directeurs se consacrent...	91
V- 8	Les chefs de service se consacrent...	92
V- 9	Les adjoints se consacrent...	93
V- 10	Les directeurs d'école se consacrent...	94
V- 11	Indice d'importance des tâches selon le poste	96
V- 12	Indice d'importance des tâches selon le service	97
V- 13	Tâches qui prennent le plus de temps, selon le poste	100
V- 14	Tâches qui prennent le plus de temps, selon le service	101
V- 15	Tâches perçues en fonction de divers critères, selon le poste	107
V- 16	Tâches perçues en fonction de divers critères, selon le service	108
V- 17	Perception de l'importance et de la préparation en vue d'exécuter certaines tâches, selon le poste et le service	109
V- 18	La liste des tâches	110
VI- 1	Comparaison entre l'origine des difficultés et la source du remède possible	122
VI- 2	Types de difficultés rencontrées par les cadres scolaires dans l'exercice de leurs fonctions	124
VI- 3	Types de difficultés rencontrées par les cadres scolaires dans l'exercice de leurs fonctions	125

LISTE DES FIGURES

Figure I- 1 Cadres scolaires selon le groupe d'âges et le poste 16

Figure I- 2 Cadres scolaires selon le groupe d'âges et le service 17

Figure I- 3 Etat matrimonial des cadres scolaires selon le poste 19

Figure I- 4 Etat matrimonial des cadres scolaires selon le service 20

ANNEXE

Le questionnaire 127

AVANT-PROPOS

Les premiers responsables de cette étude sont les [illegible]s des commissions scolaires qui ont accepté de bonne grâce de participer à cette recherche sur leurs problèmes de perfectionnement. Ils en seront, nous l'espérons, les premiers bénéficiaires.

Ont collaboré à la conception et à la réalisation de cette étude, MM. Gérard Lapointe et Robert Ayotte de la direction générale de la Planification, M. Soucy-D. Gagné de la firme SORECOM Inc. et M. Robert Pelletier de la firme Multi-Services Professionnels Inc.

Nous voulons également remercier tant M. Léonard Turcotte qui a bien voulu reviser le texte, que les auxiliaires en recherche et le personnel de secrétariat de la direction générale de la Planification pour leur constante collaboration.

CHAPITRE I

INTRODUCTION

1- Le contexte de l'étude

Le domaine scolaire a subi des changements considérables au cours de la dernière décennie. Ces changements ont touché les structures scolaires à tous les niveaux, les systèmes budgétaires et administratifs, les programmes pédagogiques et l'éventail des services fournis par les commissions scolaires; et le processus de changement est loin d'être terminé si on considère l'évolution de l'éducation dans le monde. Une fois les nouvelles structures implantées et les nouveaux objectifs définis, il importe de trouver les mécanismes appropriés de fonctionnement; en effet, pour faire face aux nouvelles exigences du secteur scolaire, il ne suffit pas d'ajouter des services et d'augmenter le personnel, mais d'implanter de nouveaux modes de gestion sur tous les plans: celui du personnel, celui de la pédagogie, celui du financement, etc. - et de fournir aux responsables les moyens appropriés pour faire fonctionner les nouvelles structures.

Par ailleurs, le fait de modifier ces structures ne change pas pour autant les personnes qui y oeuvrent; il est donc apparu qu'il fallait chercher avec ces personnes les meilleurs moyens d'assurer le fonctionnement le plus efficace possible de ce service public. Le problème de l'adaptation des personnes à de nouvelles structures ou à de nouvelles fonctions n'est pas particulier au secteur de l'éducation où les changements ont été plus apparents; on le retrouve dans toutes les entreprises de production ou de service d'une certaine importance et d'une certaine complexité.

Il est acquis que dans toutes les entreprises les techniques de gestion évoluent aussi rapidement que les techniques de production, de telle sorte que pour demeurer adapté, il importe de perfectionner ou de changer les unes comme les autres. Si les qualités naturelles d'organisateur et de "leader" suffisent pour faire fonctionner une petite entreprise, il n'en est pas ainsi lorsqu'on dirige une entreprise caractérisée par une haute technologie, un vaste réseau de filiales et un volumineux budget.

Cette prise de conscience a incité les cadres scolaires à réclamer, par l'intermédiaire de leurs associations, des programmes de perfectionnement adaptés à leurs besoins et a décidé les commissions scolaires à faire des efforts pour permettre à quelques membres de leur personnel de se perfectionner; c'est cette même prise de conscience qui a motivé

le ministère de l'Education à entreprendre une étude de concert avec la Fédération des commissions scolaires et les associations de cadres.

2- L'objectif de la recherche

L'objectif fondamental et immédiat de cette recherche est de dégager les principaux besoins des cadres, en termes de perfectionnement, et de chercher les meilleures conditions pour y répondre afin de permettre aux cadres de se mieux réaliser dans l'exercice de leurs fonctions, d'en tirer une plus grande satisfaction d'une part et d'atteindre d'une façon plus adéquate les objectifs du système d'éducation d'autre part. Pour atteindre le but de la recherche, il a fallu étudier plusieurs indices susceptibles de nous révéler ce que sont les cadres scolaires et de nous renseigner sur leur perception du perfectionnement.

1) Le premier tome du rapport présente le profil des cadres des commissions scolaires à partir des indices suivants:

   a- du point de vue individuel: sexe, âge, état matrimonial, formation scolaire;

   b- du point de vue social: participation à des associations, "leadership" exercé, champs d'intérêt pour les loisirs;

   c- du point de vue occupationnel: histoire occupationnelle entre 1960 et 1970, inventaire des tâches remplies, description des difficultés rencontrées dans l'exercice de ses fonctions.

2) Le second tome concerne plutôt les modes de fonctionnement psychologique en situation administrative.

3) Le troisième tome aborde les problèmes de perfectionnement proprement dit, soit:

a- les besoins de perfectionnement: besoins verbalisés ou dégagés à partir du profil des cadres;

b- la motivation au perfectionnement;

c- les obstacles au perfectionnement;

d- le type de perfectionnement désiré;

e- les conditions d'organisation susceptibles de faciliter la réalisation du perfectionnement.

3- La formation et le perfectionnement

On peut distinguer ces deux notions ou par un critère de contenu ou par un critère externe tel que l'obtention ou non d'un diplôme, la période de scolarisation etc. Dans la présente étude, il eut été extrêmement difficile d'utiliser un critère intrinsèque défini en fonction du contenu; il importait avant tout d'avoir un critère facilement opérationnel pour la codification de la scolarité:

- la formation correspond à la scolarité poursuivie à l'un ou l'autre niveau avant l'entrée sur le marché du travail;

- le perfectionnement inclut toutes activités d'apprentissage, théorique ou pratique, entreprises après l'entrée sur le marché du travail. Le perfectionnement tel qu'entendu ici peut conduire ou non à un diplôme, peut être suivi à temps plein ou à temps partiel, sur l'initiative de l'employé comme de l'employeur; il peut ou non se situer dans la suite des études antérieures.

Il n'y a aucune concordance entre les définitions opérationnelles de formation et de perfectionnement utilisées dans ce rapport et celles définies dans le document sur "La politique de développement des administrateurs"(1). Dans le premier cas, il s'agit d'appréhender une réalité vécue multiforme alors que dans le second on définit une politique de formation et de perfectionnement. Il s'agit donc de deux démarches distinctes; la première a un caractère empirique alors que la seconde a un caractère normatif.

4- La population visée

Cette étude porte uniquement sur le personnel des commissions scolaires, catholiques et francophones, à l'exclusion de celui des CEGEP ou des universités; elle s'attache plus particulièrement au personnel des commissions scolaires régionales et à celui aussi de

---

(1) La politique de développement des administrateurs ou la politique de formation et de perfectionnement document no 7 - Ministère de l'Education. Gouvernement du Québec.

de quelques commissions scolaires locales ayant une clientèle de même importance. Ce choix a été justifié par la perspective du regroupement des commissions scolaires locales ou même de la fusion des commissions des deux niveaux. En outre, cette étude vise spécifiquement les cadres, c'est-à-dire les directeurs généraux, les directeurs de service, les chefs de service (coordonnateurs, responsables, etc.), les directeurs d'école et les adjoints à quelque service qu'ils appartiennent. Le premier critère de sélection est leur position hiérarchique dans l'organisation.

5- L'échantillon

La collecte des informations a eu lieu au printemps de 1970, auprès d'un échantillon de 250 cadres. Pour choisir nos interviewés, nous avons procédé à un double échantillonnage, d'abord un échantillonnage de commissions scolaires et ensuite un échantillonnage de cadres dans chacune des commissions scolaires choisies.

La sélection des commissions scolaires devait répondre aux critères suivants:

a) l'ampleur de la clientèle des commissions scolaires; nous avons choisi 10 commissions scolaires régionales de différentes grosseurs et 3 grosses commissions scolaires locales (la CECM et la CECQ étant exclues au départ);

b) la représentation de toutes les régions dans l'échantillon;

c) la présence de commissions scolaires régionales et de commissions scolaires locales.

L'opération de la cueillette a fourni 236 répondants(1).

6- Les instruments

Pour aller cueillir les informations, nous avons utilisé trois instruments qui seront plus longuement expliqués lors de l'étude des résultats. Vous en trouvez une copie en annexe. Ces instruments sont:

a) un questionnaire;

b) deux instruments de diagnostic psychologique: l'un, de Rokeach(2), mesure "l'ouverture" d'esprit, et l'autre, de Auclair et Read(3), évalue certaines dimensions psychologiques en situation administrative;

c) un court schéma d'entrevue permettant de connaître plus qualitativement les difficultés que rencontre le cadre scolaire dans l'exercice de ses fonctions et ses vues sur le perfectionnement en termes de contenu, de pédagogie et d'organisation.

---

(1) Le tableau I-1 donne la répartition des répondants en fonction de leur poste et de leur service.

(2) Rokeach, Milton, Open and Closed Mind: Investigation into the Nature of Belief Systems and Personality Systems. New York, Basic Books, 1960.

(3) Cet instrument a été utilisé avec l'autorisation de la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme; il est tiré de l'étude suivante: Auclair, Gilles A. et William H. Read. Attitudes of French and English Canadians Toward Industrial Leadership. Royal Commission on Bilingualism and Biculturalism. Par la suite, nous ferons fréquemment référence à ce travail.

7- Les variables indépendantes

Pour l'ensemble de l'analyse, nous avons privilégié deux variables indépendantes, à savoir: le poste et le service. Le poste est défini par la position hiérarchique occupée dans la commission scolaire; nous avons retenu quatre catégories de cadres:

- les directeurs: cette catégorie inclut les directeurs généraux, les secrétaires trésoriers dans les structures bicéphales et les directeurs de service. (niveaux 0 et 1 de la nouvelle classification);

- les chefs de service: cette catégorie comprend les chefs de service, les coordonnateurs, les responsables, etc. (niveau 2 de la nouvelle classification);

- les adjoints aux directeurs ou aux chefs de service;

- les directeurs d'école.

Les services correspondent aux unités administratives spécialisées, à savoir:

- l'Administration générale englobe la gestion du personnel, la gestion financière, l'information, le secrétariat général et l'informatique;

- les Services pédagogiques par niveau d'enseignement (élémentaire ou secondaire), par clientèle particulière (enfance inadaptée ou éducation permanente) ou par type d'enseignement (éducation physique);

- les Services aux étudiants;

- les Services auxiliaires incluent les achats, l'équipement, le transport et la construction;

- les écoles où l'on dispense l'enseignement.

Vous remarquez que la catégorie "directeurs d'école", définie en fonction du poste, correspond à "école" ou "direction d'école" définie en fonction du service.

8- Les caractéristiques des cadres visés dans notre échantillon

a) Le sexe

Les postes de cadres sont, neuf fois sur dix, remplis par des hommes. Un petit nombre de femmes (25) occupent un de ces postes: directeurs d'école (15), chefs de service (6), adjoints (4); aucune femme de notre échantillon n'est directeur général ou directeur de service. Selon le regroupement par service, on les retrouve surtout dans les écoles et également dans les services pédagogiques, les services aux étudiants et l'administration générale.

b) L'âge

Les cadres des commissions scolaires sont relativement jeunes: 41.4 ans; les deux tiers d'entre eux ont moins de 45 ans et seulement 10% dépassent 54 ans. Les sous-groupes, selon le poste, se différencient deux à deux: les chefs de service et les adjoints sont plus jeunes que les directeurs et les directeurs d'école.

Il y a également des différences marquées entre les sous-groupes définis en fonction des services:

Tableau I-1: Cadres scolaires selon le poste et le service (1)

Service \ Poste	Total		Directeurs			Chefs de service			Adjoints			Directeurs d'école		
	%V(2)	#	%H	%V	#	%H	%V	#	%H	%V	#	%H	%V	#	%H
Administration générale	17.8	42	100	45.5	20	47.6	10.1	11	26.2	45.8	11	26.2	0.0	0	0
Services pédagogiques	33.1	78	100	31.8	14	17.9	50.5	55	70.5	37.5	9	11.5	0.0	0	0
Services aux étudiants	15.3	36	100	13.6	6	16.7	25.7	28	77.8	8.3	2	5.6	0.0	0	0
Services auxiliaires	8.9	21	100	9.1	4	19.0	13.8	15	71.4	8.3	2	9.5	0.0	0	0
Direction d'école	25.0	59	100	0.0	0	0.0	0.0	0	0.0	0.0	0	0.0	100	59	100.0
Total	100	236	100	100	44	18.6	100	109	46.2	100	24	10.2	100	59	25.0

1) Par la suite, l'analyse se fera avec l'une ou l'autre de ces deux variables mais jamais avec les deux simultanément car les nombres de personnes par case sont trop petits.

2) %V Pourcentage vertical
%H Pourcentage horizontal

les cadres des services pédagogiques sont plus jeunes que ceux de l'administration générale et de la direction des écoles; ceux des services aux étudiants sont plus jeunes que ceux de tous les autres services; enfin ceux des services auxiliaires sont plus jeunes que ceux de la direction des écoles.

Cette relative jeunesse des cadres provient sans doute du fait que la réorganisation administrative au secondaire ne date que de 1965.

Les cadres scolaires sont à peu près du même âge, sinon un peu plus jeunes, que les administrateurs de l'entreprise privée étudiée par Auclair et Read. Dans le milieu scolaire, la mobilité occupationnelle a été accentuée par les transformations organisationnelles qu'a subies le système depuis quelques années, par la rareté du personnel qualifié et par l'accession de jeunes professionnels à la direction de nouveaux services spécialisés dans les commissions scolaires. Ainsi les cadres des services aux étudiants ont 35 ans en moyenne, alors que les directeurs ont 46.4 ans et l'ensemble 41.4.

c) <u>L'état matrimonial</u>

La très grande majorité (82.2%) des cadres sont mariés. Chez les célibataires, il y a plus de religieux que de laïcs. Les religieux se concentrent surtout dans les postes de directeurs d'école.

Parmi les directeurs d'école 4 sur 10 sont célibataires.

Tableau I-2: Cadres scolaires selon le sexe et le poste

Sexe \ Poste		Total	Directeurs	Chefs de service	Adjoints	Directeurs d'école
Masculin	#	211	44	103	20	44
	%	89.4	100	94.5	83.3	74.6
Féminin	#	25	0	6	4	15
	%	10.6	0	5.5	16.7	25.4
Total	#	236	44	109	24	59
	%	100	100	100	100	100

Tableau I-3: Cadres scolaires selon le sexe et le service

Sexe \ Service		Total	Administration générale	Services pégagogiques	Services aux étudiants	Services auxiliaires	Direction d'école
Masculin	#	211	40	73	33	21	44
	%	89.4	95.2	93.6	91.7	100	74.6
Féminin	#	25	2	5	3	0	15
	%	10.6	4.8	6.4	8.3	0.0	25.4
Total	#	236	42	78	36	21	59
		100	100	100	100	100	100

Tableau I-4: Cadres scolaires selon le groupe d'âges et le poste

Groupe d'âges \ Poste		Total	Directeurs	Chefs de service	Adjoints	Directeurs d'école
- 35 ans	#	71	8	47	8	8
	%	30.0	18.1	43.1	33.3	13.5
35-44 ans	#	86	14	43	12	17
	%	36.4	31.8	39.4	50.	28.8
45-54 ans	#	55	19	13	1	22
	%	23.3	43.4	11.9	4.1	37.2
de 54 ans	#	24	3	6	3	12
	%	10.1	6.8	5.5	12.5	20.3
Total	#	236	44	109	24	59
	%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
Moyenne		41.4	43.9	38.0	39.6	46.4
Ecart (1σ)		9.6	8.6	8.5	9.3	9.5

Tableau I-5: Cadres scolaires selon le groupe d'âges et le service

Service / Groupe d'âges		Total	Administration générale	Services pédagogiques	Service aux étudiants	Services auxiliaires	Direction d'école
- 35 ans	#	71	10	23	23	7	8
	%	30.0	23.8	29.4	63.8	33.3	13.5
35-44 ans	#	86	16	37	9	7	17
	%	36.4	38.0	47.9	25.0	33.3	28.8
45-54 ans	#	55	9	15	3	6	22
	%	23.3	21.4	19.2	8.3	28.5	37.2
54 ans	#	24	7	3	1	1	12
	%	10.1	16.6	3.8	2.7	4.7	20.3
Total	#	236	42	78	36	21	59
	%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
Moyenne		41.4	43.1	39.7	35.0	40.5	46.4
Ecart (1σ)		9.6	10.1	8.0	7.6	9.0	9.5

Figure I-1 : Cadres scolaires selon le groupe d'âges et le poste

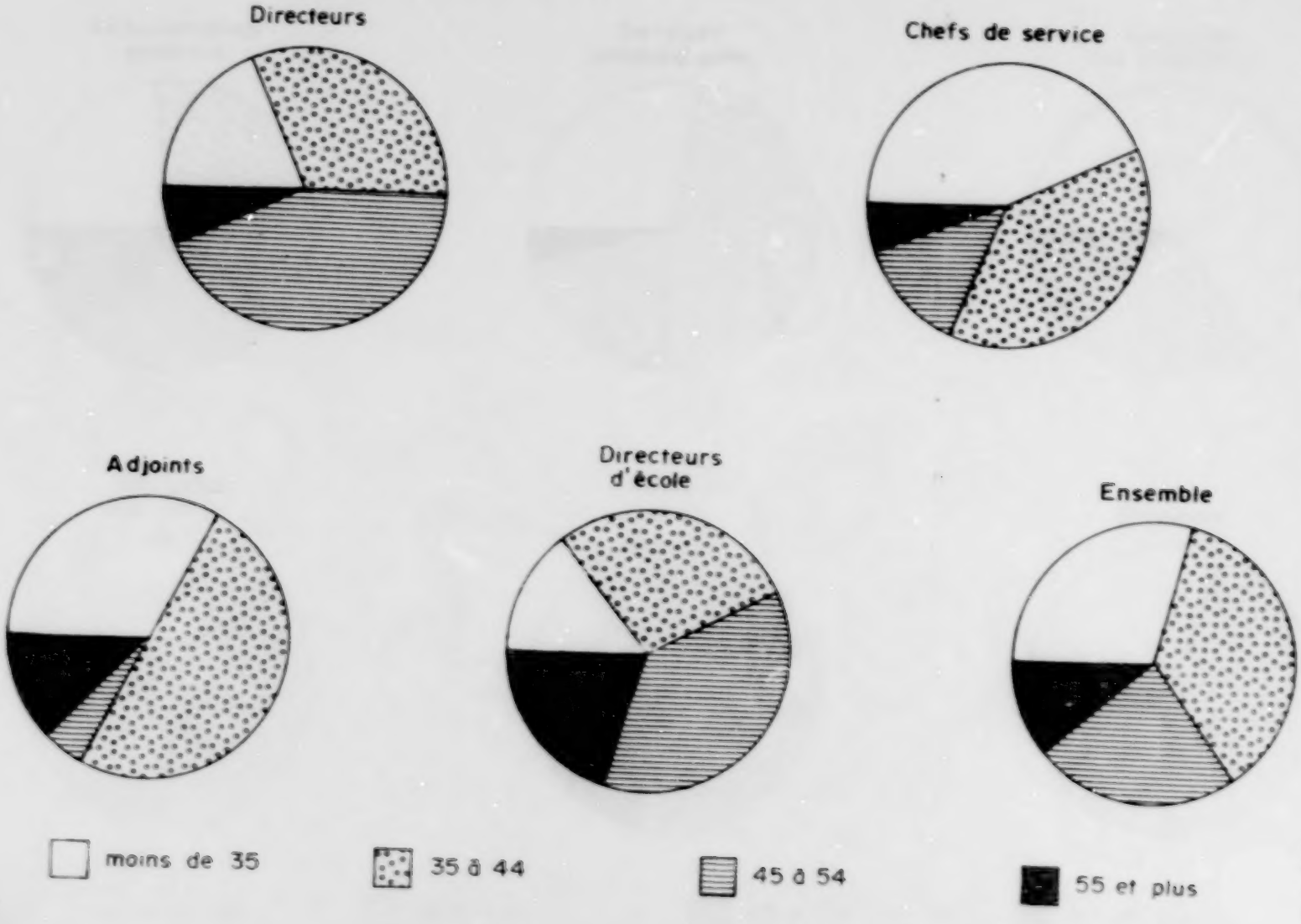


Figure I - 2 : Cadres scolaires selon le groupe d'âges et le service

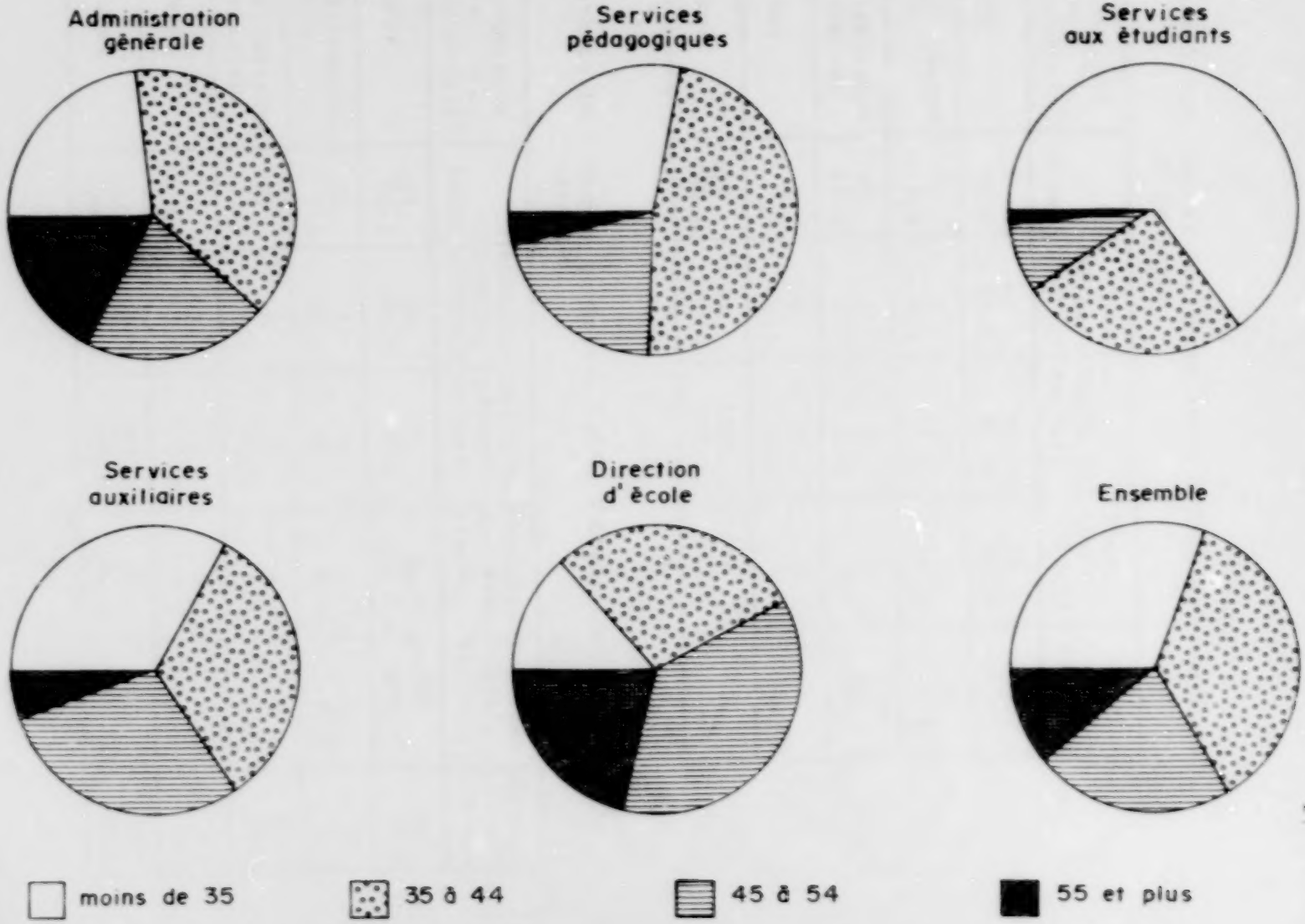


Tableau I-6: Cadres scolaires selon l'état matrimonial et le poste

Poste / Etat matrimonial	Total	Directeurs	Chefs de service	Directeurs d'école	Adjoints
Marié	194 82.2	42 95.5	98 89.9	20 83.3	34 57.6
Célibataire laïc	14 5.9	2 4.5	5 4.6	3 12.5	4 6.8
Célibataire religieux	27 11.4	0 0.0	6 5.5	0 0.0	21 35.6
Autre	1 .4	0 0.0	0 0.0	1 4.2	0 0.0
Total	236 100.0	44 100.0	109 100.0	24 100.0	59 100.0

Tableau I-7: Cadres scolaires selon l'état matrimonial et le service

Service / Etat matrimonial	Total	Administration générale	Services pédagogiques	Services aux étudiants	Services auxiliaires	Directions d'école
Marié	194 82.2	36 85.7	73 93.6	30 83.3	21 100	34 57.6
Célibataire laïc	14 5.9	5 11.9	2 2.6	3 8.3	0 0.0	4 6.8
Célibataire religieux	27 11.4	0 0.0	3 3.8	3 8.3	0 0.0	21 35.6
Autre	1 .4	1 2.4	0 0.0	0 0.0	0 0.0	0 0.0
Total	236 100.0	42 100.0	78 100.0	36 100.0	21 100.0	59 100.0

Figure I - 3 : Etat matrimonial des cadres scolaires selon le poste

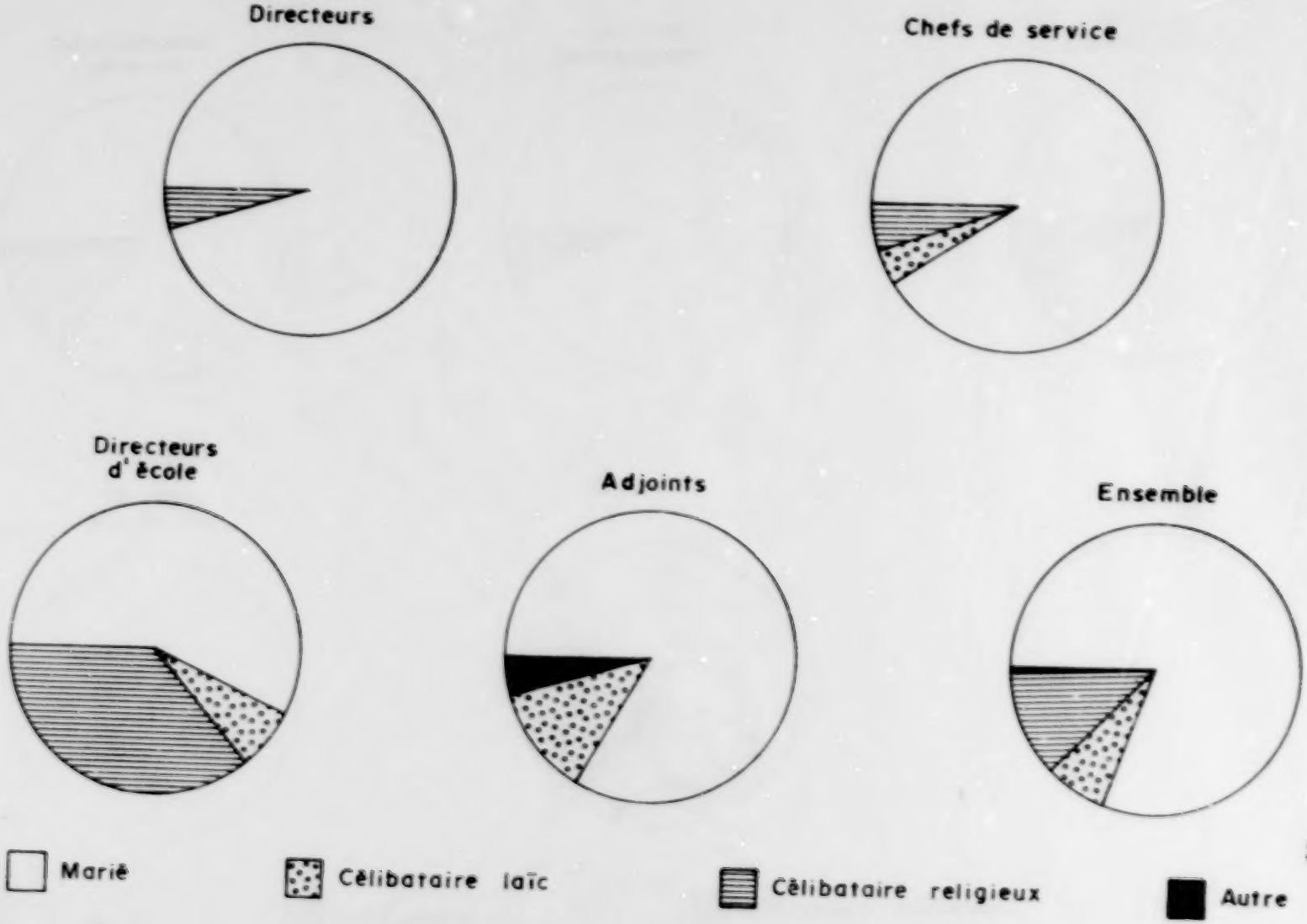
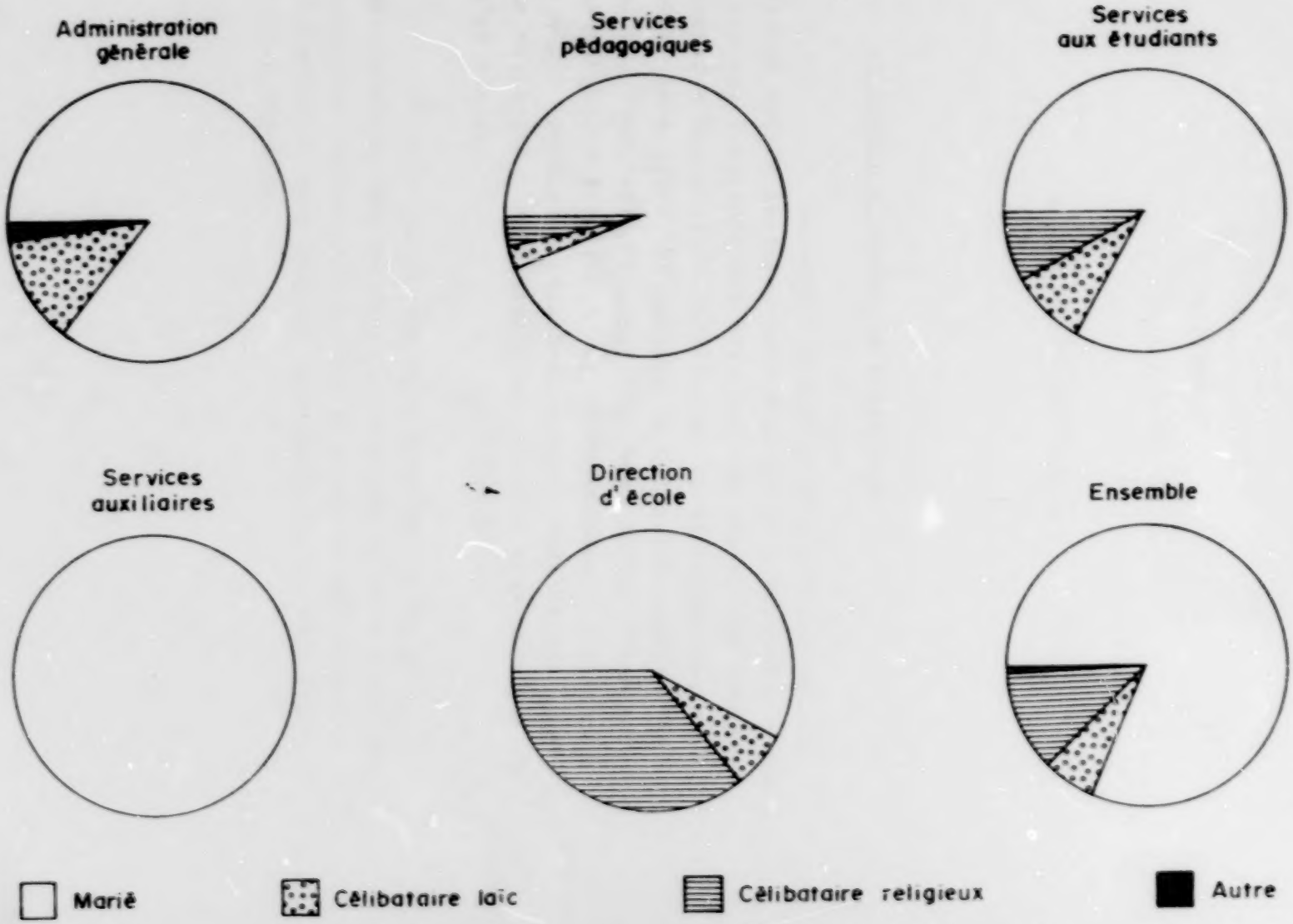


Figure I - 4 : Etat matrimonial des cadres scolaires selon le service



CHAPITRE II

LA SCOLARITE DES CADRES

1- Le nombre d'années de scolarité

Le nombre d'années de scolarité est un indice plutôt grossier pour évaluer la préparation d'une personne à exercer une fonction. En effet, cet indice comporte beaucoup d'imprécision, et sa signification même varie selon les époques et selon les institutions; ainsi, deux personnes, ayant un même nombre d'années de scolarité, n'atteignent pas nécessairement un niveau de diplôme identique; en outre, comment compter les années de scolarité d'un individu qui détient deux diplômes de même niveau.

Les années de scolarité telles qu'elles apparaissent dans ce travail sont extraites des déclarations des répondants sans qu'il y ait eu par la suite de tentative pour établir une concordance entre les diverses réponses.

Tableau II.1- Scolarité moyenne des cadres scolaires selon le poste et le service

A- Poste	Années de scolarité
- Directeurs:	16.4
- Chefs de services:	16.3
- Adjoints:	14.6
- Directeurs d'école:	15.7
- Ensemble:	16.1
B- Service	
- Administration générale:	15.2
- Services pédagogiques:	16.8
- Services aux étudiants:	17.3
- Services auxiliaires:	13.8
- Direction des écoles	15.7
- Ensemble:	16.1

Les cadres scolaires déclarent une scolarité moyenne de 16.1 ans. Il y a peu de différence entre les scolarités des divers postes; en effet, seuls les adjoints affichent une scolarité inférieure aux autres groupes et à l'ensemble. Toutefois, les différences sont plus marquées entre les sous-groupes des services; les cadres des services pédagogiques et des services aux étudiants ont une scolarité nettement plus élevée que les cadres de l'administration générale et des services auxiliaires.

Cet écart entre la scolarité des sous-groupes à "caractère pédagogique" et celle des sous-groupes à "caractère administratif" serait-il le signe d'attentes différentes quant à la scolarité exigée de l'un et l'autre groupe? Or il n'est pas certain que l'administration budgétaire ou l'administration du personnel exige un nombre d'années de scolarité moindre.

2- Le plus haut diplôme obtenu

En termes de diplôme, on obtient une distribution où il y a deux sous-groupes mineurs aux deux extrémités, à savoir: ceux qui ont un diplôme d'études secondaires ou moins (14.4%) et ceux qui détiennent un diplôme d'études supérieures (11.4%: maîtrise, diplôme d'études supérieures, doctorat). On trouve aussi une concentration majeure (29.7%) au niveau du diplôme collégial et une autre au niveau de la licence (25.8%). D'ailleurs, on peut fusionner les baccalauréats spécialisés et les licences pour obtenir une proportion de 41.9%. En résumé, seulement la moitié des cadres scolaires possèdent un diplôme universitaire et un sur sept n'a pas dépassé le niveau secondaire.

Ceux dont la scolarité ne dépasse pas le niveau secondaire appartiennent proportionnellement plus au groupe des adjoints et travaillent surtout dans les services de l'administration générale et les services auxiliaires. Les détenteurs d'un diplôme collégial sont principalement des directeurs d'écoles. Enfin, les diplômés de deuxième cycle universitaire sont proportionnellement plus nombreux parmi les directeurs d'une part et parmi les cadres de l'administration générale d'autre part.

Tableau II.2- Le plus haut diplôme obtenu par les cadres, selon le poste

Poste / Diplôme	Ensemble		Directeurs		Chefs de service		Adjoints		Directeurs d'école	
	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
-Pas de diplôme	5	2.1	1	2.3	3	2.8	1	4.2	0	0
-Secondaire	29	12.3	6	13.6	11	10.0	8	33.3+	4	6.8
-Collégial (2)	70	29.7	7	15.9[1]-	28	25.7	7	29.2	28	47.4+
-Baccaulauréat spécialisé	38	16.2	8	18.2	19	17.4	2	8.3	9	15.3
-Licence	61	25.8	11	25.0	33	30.3	3	12.5	14	23.7
-Diplômes supérieurs (M.A., D.E.S., PH.D.)	27	11.4	11	25.0+	12	11.0	1	4.2	3	5.1
-Autres	6	2.5	0	0	3	2.8	2	8.3	1	1.7
-Total	236	100.0	44	100.0	109	100.0	24	100.0	59	100.0

1) -Sous-groupe significativement plus petit que l'ensemble avec un p. = .05
+Sous-groupe significativement plus grand que l'ensemble avec un p. = 05

2) Le diplôme collégial inclut les diplômes d'études techniques ou de beaux arts, certains brevets d'enseignement, le baccalauréat ès arts, etc.

Tableau II.3- Le plus haut diplôme obtenu par les cadres, selon le service

Service / Diplôme	Ensemble		Administration générale		Services pédagogiques		Services aux étudiants		Services auxiliaires		Directeurs d'écoles	
	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
-Pas de diplôme	5	2.1	3	7.1+	0	0	0	0	2	9.5+	0	0
-Secondaire	29	12.3	11	26.2+	2	2.6-	0	0-	12	57.1+	4	6.8
-Collégial	70	29.7	7	16.7	28	35.9	6	16.7	1	4.8-	28	47.5+
-Baccalauréat spécialisé	38	16.2	3	7.1	11	14.1	10	27.8	5	23.8	9	15.3
-Licence	61	25.8	6	14.3	26	33.3	14	38.8	1	4.8-	14	23.7
-Diplômes supérieurs (M.A., D.E.S. PH.D.)	27	11.4	9	21.5+	10	12.8	5	13.8	0	0	3	5.0
-Autres	6	2.5	3	7.1	1	1.3	1	2.3	0	0	1	1.7
-Total	236	100.0	42	100.0	78	100.0	36	100.0	21	100.0	59	100.0

Par conséquent, il est intéressant de noter que les directeurs tendent à avoir les plus hauts diplômes, les directeurs d'école un diplôme collégial et les adjoints un diplôme secondaire, alors que les chefs de services se répartissent de façon proportionnelle entre les diverses catégories de diplômes.

Par rapport aux services, on remarque que les cadres de l'administration générale ont proportionnellement plus de diplômes inférieurs et de diplômes supérieurs; ceux des services administratifs sont surtout porteurs de diplômes secondaires ou moins et les directeurs d'écoles de diplômes collégiaux; par contre, ceux des services pédagogiques et des services aux étudiants sont nettement moins nombreux chez les détenteurs de diplômes secondaires, mais se répartissent également dans les autres catégories.

3- La spécialité du plus haut diplôme obtenu

La spécialité du plus haut diplôme obtenu peut être catégorisée en six grandes catégories:

- Formation psycho-pédagogique	38.3%
- Formation en sciences commerciales et administratives	21.1%
- Arts et humanités	19.6%
- Formation scientifique	14.5%
- Technologie	5.0%
- Sciences sociales	1.5%

La catégorie la plus importante en pourcentage inclut tous les cours liés à la psycho-pédagogie, tels que les méthodologies de l'enseignement, les techniques audio-visuelles, l'enseignement aux enfants handicapés, l'orientation et la psychologie. Ces spécialités ont été acquises au niveau du diplôme collégial, du baccalauréat spécialisé ou d'un diplôme supérieur dans des proportions à peu près égales.

La seconde catégorie, la formation ès sciences commerciales et administratives, englobe l'ancienne option commerciale du niveau secondaire, les cours de gestion, d'administration du personnel et des finances, les cours de commerce et enfin les cours d'administration scolaire proprement dits. Si la proportion d'un cadre sur cinq qui détiennent un diplôme dans une option ou l'autre des sciences commerciales et administratives est déjà faible, elle le devient davantage si on exclut ceux dont la formation ne dépasse pas le niveau secondaire, soit le tiers. Ceux qui ont un diplôme en administration scolaire l'ont obtenu principalement au niveau de la licence et du doctorat.

La formation ès arts comprend la formation générale ou classique et les cours de langues, d'histoire ou d'arts. Un cadre sur cinq détient son plus haut diplôme dans le domaine des arts ou des humanités.

Il y a 15% des cadres dont la formation est principalement axée sur les sciences physiques ou biologiques.

Tableau II.4- Spécialités du plus haut diplôme des cadres scolaires

Diplôme / Spécialités	Ensemble		Diplôme							
			Secondaire		Collégial		Baccalauréat spécialisé		Licence Maîtrise Doctorat	
Arts et humanités	39	19.6	2	7.4	11	19.3	9	26.5	17	21.1
-classiques	37	18.6	2	7.4	10	17.5	9	26.5	16	19.9
-histoire	1	0.5		-		-		-	1	1.2
-arts	1	0.5		-	1	1.8		-		
Psycho-pédagogie	76	38.2	4	14.8	24	42.1	16	47.0	32	39.5
-pédagogie par niveau	4	2.0			3	5.3	1	2.9		
-pédagogie par spécialité	7	3.5		-	1	1.8	2	5.9	4	4.9
-méthodologie	47	23.7	4	14.8	16	28.0	10	29.4	17	21.0
-services psycho-pédagogiques	14	7.0		-	4	7.0	2	5.9	8	9.9
-psychologie	4	2.0		-			1	2.9	3	3.7
Sciences commerciales et administratives	42	21.1	14	51.9	3	5.3	2	5.9	23	28.4
-commerce	21	10.6	13	48.1	2	3.5	2	5.9	4	4.9
-gestion financière	1	0.5		-		-		-	1	1.2
-gestion	1	0.5		-		-		-	1	1.2
-administration scolaire	19	9.5	1	3.7	1	1.8		-	17	21.1
Sciences sociales	3	1.5		-	1	1.8	1	2.9	1	1.2
Sciences	29	14.6	6	22.2	12	21.0	4	11.8	7	8.6
Technologie	10	5.0	1	3.7	6	10.5	2	5.9	1	1.2
Total	199	100.0	27	100.0	57	100.0	34	100.0	81	100.0

Cette description ne fournit pas un portrait complet de la formation des cadres; car quelqu'un peut détenir un autre diplôme dans une spécialité complémentaire et il peut suivre ou avoir suivi des cours de perfectionnement dans les domaines où il sent un besoin plus pressant. Néanmoins, il semble que de façon générale l'administrateur scolaire ne possède pas la formation la plus appropriée à ses fonctions.

4- Les spécialités de tous les diplômes

Afin de pouvoir pousser un peu plus avant notre connaissance de la formation scolaire des cadres, nous avons retenu jusqu'à deux diplômes collégiaux et trois diplômes universitaires pour chacun des cadres lorsque le cas se présentait; en effet, le quart des administrateurs ont un second diplôme collégial ou plus d'un diplôme universitaire.

Dans le cas des diplômes universitaires, lorsque quelqu'un avait deux diplômes subordonnés dans la même discipline, un seul, le plus élevé, était retenu. Par contre, lorsque les deux diplômes portaient sur des disciplines distinctes, les deux entraient au dossier du répondant. Il en résulte que nous pouvons faire la somme des spécialités des diplômes universitaires.

A- Premier diplôme collégial

Huit administrateurs scolaires sur dix ont au moins un premier diplôme collégial. Ce diplôme leur a valu, dans la grande majorité des cas, une formation classique ou une formation pédagogique. Le cours classique a été plus fréquenté par les directeurs et l'a été moins par les directeurs d'écoles, alors que c'est l'inverse dans le cas du diplôme en pédagogie. Les données vues en fonction de la variable "service" indiquent que les cadres des services aux étudiants possèdent leur baccalauréat ès arts en plus grand nombre que les autres groupes.

B- Deuxième diplôme collégial

Un quart des interviewés ont un second diplôme de niveau collégial. Il a été principalement acquis, comme le premier, à la fin des humanités ou des études pédagogiques. Une petite proportion (14%) l'ont obtenu dans une discipline administrative.

C- Premier diplôme universitaire

La moitié des cadres scolaires possèdent un diplôme universitaire. Parmi eux, sept sur dix ont choisi une spécialité psycho-pédagogique et un sur dix une spécialité administrative ou financière.

Tableau II.5- Spécialités des diplômes acquis par les cadres scolaires

Diplôme / Spécialités	1er diplôme collégial		2è diplôme collégial		1er diplôme universitaire		2e diplôme universitaire		3e diplôme universitaire		Ensemble des diplômes[1] universitaires	
Arts et humanités	75	40.1	21	35.0	2	1.6	8	15.4	3	21.4	113	6.9
-classique	73	39.1	20	33.3	1	0.8	2	3.8	2	14.3	5	2.6
-langues	1	0.5					2	3.8			2	1.1
-histoire					1	0.8	3	5.9			4	2.1
-arts	1	0.5	1	1.7			1	1.9	1	7.1	2	1.1
Psycho-pédagogie	97	51.9	25	41.7	86	69.9	21	40.4	2	14.3	109	57.7
-pédagogie par niveau	1	0.5	4	6.7			1	1.9			1	0.5
-pédagogie par spécialité	9	4.8	3	5.0	6	4.9	4	7.8			10	5.3
-méthodologie	83	44.6	15	25.0	62	50.4	5	9.6	1	7.1	68	36.0
-services psycho-pédagogiques	4	2.0	3	5.0	10	8.1	9	17.3	1	7.1	20	10.6
-psychologie					8	6.5	2	3.8			10	5.3
Sciences commerciales et administratives	2	1.0	7	11.7	21	17.1	13	25.0	6	43.0	40	21.2
-commerce			1	1.7	6	4.9	1	1.9			7	3.7
-gestion du personnel												
-gestion financière	1	0.5	1	1.7	6	4.9					6	3.3
-gestion					2	1.6	2	3.8	1	7.1	5	2.6
-administration scolaire	1	0.5	5	8.3	7	5.7	10	19.3	5	35.7	22	11.6
Sciences sociales	0	-	0	-	3	2.4	2	3.8	1	7.1	6	3.2
Sciences	3	1.6	1	1.7	7	5.7	4	7.7	1	7.1	12	6.3
Technologie	8	4.3	6	10.0	1	0.8	3	5.8	0	-	4	2.1
Inconnues	2	1.1	0	-	3	2.4	1	1.9	1	7.1	5	2.6
Total	187	100.0	60	100.0	123	100.0	52	100.0	14	100.0	189	100.0

1) Les spécialités des diplômes universitaires peuvent s'additionner car un seul diplôme par spécialité

D- Deuxième diplôme universitaire

Une proportion assez importante de cadres (22%) ont un second diplôme universitaire dans une discipline différente du premier diplôme. Mais ici, la proportion des diplômes en psycho-pédagogie a diminué de moitié, alors que celle des diplômes en administration a augmenté jusqu'à 25%. Plusieurs cadres (19%) se sont orientés aussi vers les humanités.

E- Troisième diplôme universitaire

Une minorité (6%) de cadres ont obtenu un troisième diplôme universitaire. Près de la moitié l'ont obtenu dans le domaine de l'administration scolaire et de la gestion.

Il apparaît donc que les seconds diplômes sont davantage obtenus dans des disciplines complémentaires de la pédagogie. Les sciences administratives, par exemple, sont choisies par un plus grand pourcentage de cadres. Toutefois le groupe de disciplines prépondérant demeure encore la psycho-pédagogie, sauf pour un troisième diplôme universitaire.

5- Le plus haut diplôme en vue

Si le système organisationnel a subi bien des transformations depuis quelques années, il faut convenir que le personnel n'est pas demeuré non plus stationnaire. En effet, un cadre sur quatre postule actuellement

Tableau II-6: Diplôme postulé ou non, selon le poste

		Total	Directeurs	Chefs de service	Adjoints	Directeurs d'école
Aucun diplôme postulé	N	176	35	76	21	44
	%v	75.5%	79.5%	70.4%	91.3%	75.9%
Diplôme postulé	N	57	9	32	2	14
	%v	24.5%	20.5%	29.6%	8.7%-	24.1%
Total	N	233	44	108	23	58
	%v	100%	100%	100%	100%	100%

Tableau II-7: Diplôme postulé ou non, selon le service

		Total	Administration générale	Services pédagogiques	Services aux étudiants	Services auxiliaires	Direction d'école
Aucun diplôme postulé	N	176	35	56	22	19	44
	%v	75.5%	85.4%	72.7%	61.1%	90.5%	75.9%
Diplôme postulé	N	57	6	21	14	2	14
	%v	24.5%	14.6%-	27.3%	38.9%	9.5%-	24.1%
Total	N	233	41	77	36	21	58
	%v	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Tableau II-8: Diplôme actuellement postulé, selon le poste

Diplôme \ Poste		Total	Directeurs	Chefs de service	Adjoints	Directeurs d'école
Collégial	N	7	0	5	0	2
	%v	12.3%	-	15.6%	-	14.3%
Bacc. spécialisé	N	7	1	4	1	1
	%v	12.3%	11.1%	12.5%	50.0%	7.1%
Licence	N	24	4	11	1	8
	%v	42.1%	44.4%	34.4%	50.0%	57.1%
Maîtrise et plus	N	14	3	8	0	3
	%v	24.6%	33.1	25.0%	-	21.4%
Autres	N	5	1	5	0	0
	%v	8.8%	11.1%	12.5%	-	-
Total	N	57	9	32	2	14
	%v	100%	100%	100%	100%	100%

Tableau II-9: Diplôme actuellement postulé, selon le service

Diplôme \ Service		Total	Administration générale	Services pédagogiques	Services aux étudiants	Services auxiliaires	Direction d'école
Collégial	N	7	1	3	1	0	2
	%v	12.3%	16.7%	14.3%	7.1%	-	14.3%
Bacc. spécialisé	N	7	1	3	2	0	1
	%v	12.3%	16.7%	14.3%	14.3%	-	7.1%
Licence	N	24	1	9	6	0	8
	%v	42.1%	16.7%	42.9%	42.9%	-	57.1%
Maîtrise et plus	N	14	2	5	4	0	3
	%v	24.6%	33.3%	23.8%	28.6%	-	57.1%
Autres	N	5	1	1	1	2	0
	%v	8.8%	16.7%	4.8%	7.1%	100%	-
Total	N	57	6	21	14	2	14
	%v	100%	100%	100%	100%	100%	100%

un diplôme;[1] 42.1% d'entre eux en vue d'une licence et 24.6% en vue d'une maîtrise ou d'un doctorat. Il y en a 12.3% qui veulent obtenir un diplôme collégial et un autre 12.3% qui travaillent pour un premier diplôme universitaire.

Il semble que les cadres de l'administration générale et des services auxiliaires soient moins enclins à poursuivre des études pour l'obtention d'un diplôme que ceux des services aux étudiants, même si ces derniers sont plus scolarisés que les premiers. En fonction du poste, on remarque que les adjoints sont moins nombreux que les autres sous-groupes à vouloir obtenir un diplôme.

Cette proportion de gens au travail qui poursuivent en même temps des études en vue d'un diplôme est élevée et cela laisse croire que le niveau général de la scolarité va être considérablement amélioré. Malheureusement, nous ne savons pas vers quelles spécialités ces cadres se sont orientés.

6- Cours de perfectionnement déjà et/ou présentement suivis

Les deux tiers des cadres scolaires ont, depuis la fin de leurs études, suivi, ou suivent présentement,

---

1) Ce pourcentage ne concorde pas avec celui des cadres qui poursuivent présentement des études de perfectionnement (19.2%). En effet, plusieurs considèrent la poursuite d'un cours déjà commencé comme des études régulières et plusieurs n'ont plus qu'une thèse à présenter.

des cours de perfectionnement; toutefois, il ne s'agit pas uniquement d'un perfectionnement acquis en fonction des tâches administratives actuelles, mais d'un perfectionnement poursuivi depuis leur entrée sur le marché du travail. Cette proportion des deux tiers cherchant à acquérir un complément de formation apparaît probablement comme la plus forte chez les diverses catégories de travailleurs.

Cela tient sans doute à plusieurs facteurs, tels que l'évolution rapide des connaissances, les transformations dans la conception et l'organisation du système scolaire qui, joints à l'expansion de la population étudiante, ont provoqué une très grande mobilité professionnelle ascendante. Mais, cette mobilité a exigé de la part des travailleurs intéressés des efforts considérables d'adaptation professionnelle, d'où les démarches des diverses associations de cadres pour obtenir que des cours de perfectionnement soient organisés par les universités ou d'autres institutions. Il faut aussi ajouter que la société faisait pression pour obtenir un système d'éducation mieux adapté aux besoins et que le milieu professionnel subissait une compétition très forte. Enfin, il n'y a pas de doute que les conditions particulières de travail dans le milieu scolaire favorisaient la poursuite d'études de perfectionnement.

Le tiers des cadres n'ont jamais poursuivi d'études. Parmi eux, on remarque peu de différence entre les groupes. Seuls les cadres des services aux étudiants

Tableau II-10 Cadres qui ont suivi ou qui suivent présentement des cours de perfectionnement, selon le poste et le service

	Total		Ont déjà suivi des cours		Autrefois et présentement		En suivent présentement		N'en ont jamais suivis	
	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
Poste										
- Directeurs	44	100.0	14	31.8	1	2.3	12	27.3	17	38.6
- Chefs de service	108	100.0	53	49.1	5	4.6	14	13.0	36	33.3
- Adjoints	24	100.0	15	62.5	1	4.2	1	4.2	7	29.2
- Directeurs d'école	59	100.0	32	54.2	4	6.8	7	11.9	16	27.1
- Ensemble	235	100.0	114	48.5	11	4.7	34	14.5	76	32.3
Service										
- Administration générale	42	100.0	18	42.9	1	2.4	8	19.0	15	35.7
- Services pédagogiques	77	100.0	41	53.2	3	3.9	9	11.7	24	31.2
- Services aux étudiants	36	100.0	13	36.1	2	5.6	4	11.1	17	47.2
- Services auxiliaires	21	100.0	10	47.6	1	4.8	6	28.6	4	19.0
- Direction d'école	59	100.0	32	54.2	4	6.8	7	11.9	16	27.1
- Ensemble	235	100.0	114	48.5	11	4.7	34	14.5	76	32.3

sont plus nombreux que ceux des services auxiliaires et de la direction des écoles à ne pas en avoir suivi. Cette différence peut s'expliquer par le fait que les responsables des services aux étudiants sont plus jeunes et ont généralement une formation universitaire plus avancée que les autres.

La moitié des cadres (53.2%) ont eu des activités de perfectionnement dans le passé et près d'un cinquième en poursuivent présentement.[1] Le groupe des directeurs est sur-représenté parmi ceux qui se perfectionnent présentement, alors qu'il l'était moins autrefois.

L'âge a évidemment une grande influence sur le fait d'avoir suivi des cours de perfectionnement dans le passé ou d'en suivre présentement. Ainsi, ceux qui ont plus de 54 ans sont moins nombreux parmi ceux qui en suivent actuellement, alors que ceux qui ont moins de 35 ans sont en plus petit nombre dans le groupe de ceux qui en ont déjà suivi dans le passé et en plus grand nombre dans le groupe de ceux qui n'en ont jamais suivi.

7- La spécialité des cours[2] de perfectionnement déjà ou actuellement suivis par les cadres

La question demandait d'inscrire les cours de perfectionnement suivis depuis la fin des études. Il

---

1) Telle que présentée, la somme des % dépasse 100 parce qu'un certain nombre ont eu et ont encore des activités de perfectionnement.

2) Le mot "cours" est ici utilisé de façon très générale pour désigner toute activité de perfectionnement quelle qu'en soit la durée ou la qualité.

ne s'agit donc pas seulement des cours suivis depuis l'entrée au poste actuel, mais de tous les cours suivis depuis l'entrée sur le marché du travail. Toutefois, nous n'avons retenu que trois cours au plus pour chacun des répondants.

Plus des deux tiers (69%) des répondants déclarent au moins un cours de perfectionnement; près de la moitié (46%) en déclarent deux; et un quart (27%), trois. Comme il est peu probable que la même personne ait suivi deux fois le même cours, on peut additionner les trois choix pour obtenir une image d'ensemble du perfectionnement réalisé ou en cours. Par la suite, tous les choix ont été regroupés en dix catégories.

Trois blocs de cours se dégagent en fonction de leur fréquence de choix. Le premier est composé des cours de pédagogie et des cours de sciences, (surtout les mathématiques modernes). Le deuxième englobe: a) les cours de sciences commerciales et administratives; b) les cours d'administration scolaire; c) les sessions de relations humaines et d) les cours ès arts et lettres. Enfin, un troisième comprend les cours de sciences sociales, de psychologie, de droit et de technologie.

Le premier bloc, qui compte un tiers des choix, est principalement orienté vers la pédagogie; en effet, une bonne partie des choix classés dans la catégorie "science" sont orientés vers des cours de mathématiques modernes qu'on suivait principalement en vue de l'enseignement.

Tableau II-11: Cours de perfectionnement déjà ou actuellement suivis par les cadres

Catégories	#	%
. Arts, lettres, philosophie:	42	12.5
. Pédagogie générale et spécialisée:	59	17.6
. Psychologie:	14	4.2
. Relations humaines et dynamique de groupe:	38	11.3
. Sciences commerciales et administratives:	48	14.3
. Supervision et administration scolaire:	42	12.5
. Sciences pures et appliquées:	55	16.4
. Sciences sociales:	17	5.1
. Droit:	7	2.1
. Technologie:	13	4.0
. Total	335	100.0

Le second bloc de choix est davantage orienté vers l'administration; 38% des choix se rapportent à cette spécialité. Elle recueille un plus grand nombre de choix quand il s'agit de perfectionnement que quand il s'agit de cours régulier.

Il est difficile de dire dans quelle proportion ces cours rendent service aux cadres dans l'exercice de leurs fonctions actuelles; en effet, certains cours fournissent une instrumentation ou des techniques pour résoudre des problèmes de gestion, alors que d'autres

servent davantage à la formation du jugement ou à la transmission des valeurs de référence. Or à un certain niveau de gestion, ces deux éléments sont très importants. Néanmoins, il semble bien que près de la moitié des cours de perfectionnement suivis actuellement ou autrefois n'ont qu'un rapport très éloigné avec les tâches remplies par les cadres.

8- Le sommaire

Il apparaît clairement qu'un bon nombre de cadres n'ont pas la formation scolaire suffisante, soit en termes de diplôme puisque 44.1% d'entre eux n'ont pas un premier diplôme universitaire, soit en termes de spécialité puisque le plus grand nombre sont surtout spécialisés en pédagogie et très peu le sont en administration (21.1%). Toutefois il faut admettre qu'ils en sont les premiers conscients si on en juge par la proportion de ceux qui ont eu ou ont recours au perfectionnement soit pour mieux assurer leur formation de base, soit pour trouver un complément à leur formation actuelle.

Comparativement aux cadres de l'entreprise privée étudiés par Auclair et Read,[1] ceux des commissions scolaires possèdent une scolarité beaucoup plus élevée; alors que les premiers ont environ une 12e année, les seconds ont 16.1 années de scolarité. Une différence aussi marquée n'est cependant pas une garantie de meilleure adaptation aux fonctions administratives comme nous le voyons plus loin. Pour comprendre cette situation, peut-être paradoxale, il faut considérer les aspects suivants:

---

(1) Ibid.

a- l'exercice de la profession d'enseignant exige au point de départ une scolarité assez élevée; et la plupart des administrateurs scolaires proviennent du milieu des enseignants;

b- très souvent, le perfectionnement acquis après les études régulières vise plus à compléter la formation professionnelle jugée elle-même insuffisante qu'à préparer aux rôles de cadres. On assiste dans le milieu scolaire à une course pour rattraper des normes toujours plus exigeantes, et définies principalement en vue de l'exercice des fonctions professionnelles;

c- face à la grande demande de personnel-cadre dans le secteur de l'éducation, on se fonde généralement plus sur les résultats de la carrière professionnelle pour juger les candidats que sur un système d'évaluation des aptitudes aux nouvelles fonctions;

d- les grandes difficultés de fonctionnement éprouvées par les administrateurs scolaires peuvent être causées par plusieurs raisons: l'inadéquation des structures scolaires, les transformations majeures survenues dans ce secteur et les incapacités personnelles;

e- plusieurs études du milieu scolaire montrent que les enseignants et les administrateurs, issus de l'enseignement, ont davantage tendance à maintenir une culture fondée sur le respect des valeurs acquises et des institutions existantes qu'à manifester des attitudes plus orientées vers la créativité et l'innovation. Ainsi on a déjà noté, à la suite de réponses au test de Rokeach, que les étudiants en pédagogie se montraient plus dogmatiques, plus normatifs et plus dépendants des structures que ceux des facultés de commerce.

CHAPITRE III

LES ACTIVITES SOCIALES ET LES CHAMPS D'INTERET DES CADRES

Notre connaissance des cadres scolaires serait sûrement bien incomplète si nous laissions de côté la participation qu'ils apportent à une multitude d'associations soit en tant que membres soit en tant que responsables de la marche de ces organismes. Les données qui suivent nous renseignent sur la place occupée par les cadres scolaires dans leurs associations de cadres et dans leurs corporations professionnelles, nous informent sur leur intégration à la société locale et indiquent si un tel engagement exerce des contraintes sur leur disponibilité; en effet le cadre, lorsqu'il atteint un poste de directeur, est-il obligé d'abandonner certaines responsabilités sociales ou est-il porté à en rechercher d'autres?

Il importe également de connaître quelles sont les activités préférées du cadre en dehors de ses heures de travail. Comment répartit-il ses heures de loisirs entre divers types d'activités? Quelles ont été ses activités dominantes durant les dernières vacances?

Ces divers indices peuvent nous faire entrevoir les champs d'intérêt des cadres, c'est-à-dire ce à quoi ils consacrent du temps présentement et ce à quoi ils sont intéressés à en consacrer.

1- Participation à des associations

Les cadres scolaires sont en moyenne membres de 3.6 associations et cette moyenne ne varie pas en fonction du poste occupé à la commission scolaire. Toutefois, la répartition selon les services laisse voir quelques différences significatives; ainsi les cadres des services aux étudiants appartiennent à 4.4 associations, soit plus que tous les autres sous-groupes. A l'inverse, les cadres de l'administration générale ont la plus faible participation avec 2.9 associations, ce qui est significativement inférieur à la participation de ceux qui oeuvrent dans les services aux étudiants et les services pédagogiques.

Tableau III-1: Nombre moyen des associations dont les cadres sont membres et où ils détiennent un poste

Poste	Nombre moyen d'associations (membres)	Nombre moyen d'associations (avec poste)
Directeurs	3.5	1.1
Chefs de service	3.7	1.2
Adjoints	3.2	0.9
Directeurs d'école	3.5	1.4
Ensemble	3.6	1.2
Service		
Administration générale	2.9	1.1
Services pédagogiques	3.7	1.0
Services aux étudiants	4.4	1.4
Services auxiliaires	3.1	1.4
Direction des écoles	3.5	1.4
Ensemble	3.6	1.2

Depuis qu'ils occupent leurs fonctions actuelles à la commission scolaire, les cadres ont détenu en moyenne 1.2 poste dans l'exécutif de l'une ou l'autre des associations; et cette moyenne ne varie pas significativement en fonction du poste ou du service. Toutefois, cette moyenne ne doit pas nous faire croire que notre échantillon comporte 236 "leaders"; en effet, près de la moitié d'entre eux (45%) n'ont jamais détenu, depuis leur entrée en fonction, de poste dans ces associations. Ce fait implique que ceux de l'autre moitié en ont occupé deux en moyenne. Les cadres des services pédagogiques sont plus nombreux que l'ensemble à ne pas avoir exercé de responsabilité au sein des associations.

Cette proportion d'un peu plus de la moitié des cadres qui prennent une part active dans l'organisation des associations est élevée comparativement à la participation généralement obtenue d'autres groupes occupationnels. Le cadre scolaire étend donc son influence à d'autres secteurs de la vie sociale.

Les cadres scolaires sont membres, à des degrés divers, de toute la gamme des associations. Les associations religieuses, nationales ou politiques recrutent chacune 17% des cadres, alors que les associations de parents en ont 25% et que les clubs sportifs et sociaux réunissent chacun un peu plus de 30%. Enfin chaque cadre est membre d'une ou plusieurs associations ou corporations professionnelles: les directeurs se répartissent presque également entre les trois associations

suivantes: AASCO.,[1] l'A.P.P.C.S.,[2] et l'ADGE;[3] les chefs de services appartiennent à des corporations professionnelles, à l'A.P.P.C.S.[2] ou à l'ADGE;[3] les adjoints se retrouvent surtout dans l'A.P.P.C.S.[2] et les directeurs d'école dans leur fédération (F.P.Q.)[4].

La participation aux associations religieuses est moindre chez les cadres des services aux étudiants et des services pédagogiques. Par contre, ceux des services aux étudiants sont plus nombreux dans les associations politiques. Les directeurs d'école et les cadres des services pédagogiques se retrouvent plus nombreux dans les associations de parents. Les associations sportives et les clubs sociaux sont à peu près également fréquentés. Les cadres de l'administration générale appratiennent principalement à l'AASCO.;[1] quant à l'A.P.P.C.S.,[2] elle recrute surtout ses membres parmi les cadres des services pédagogiques, des services aux étudiants et des services administratifs. L'ADGE[3] recrute principalement ses membres dans les services pédagogiques et la F.P.Q. chez les directeurs d'école.

---

1) Association des administrateurs scolaires maintenant connus sous le sigle APASQ - Association professionnelle des administrateurs scolaires du Québec.

2) Association professionnelle du personnel de cadre scolaire maintenant dissoute.

3) ADGE Association des directeurs généraux des écoles

4) F.P.Q.: Fédération des principaux du Québec.

Tableau III-2: Participation des cadres scolaires à des associations

Associations	Membres des associations		Membres détenant un poste dans les associations	
	# (1)	% sur 236 (2)	# (3)	% (3)/(1) (4)
-Ass. religieuses	41	17.4(1)	15	36.6(1)
-Ass.nationales	37	15.7	3	8.1
-Ass. politiques	40	16.9	8	20.0
-Ass. de parents	63	26.7	29	46.0
-Clubs sportifs	74	31.4	17	23.0
-Clubs sociaux	78	33.0	18	23.1
-Corp. professionnelles[2]	102	43.2	1	1.0
-Ass. des secrétaires-trésoriers	3	1.3	0	0
-Corp. des secrétaires municipaux et scolaires	5	2.1	0	0
-Ass. des administrateurs scolaires	21	8.9	3	14.3
-Ass. prof. du personnel de cadre scolaire	80	33.9	9	11.3
-Ass. des directeurs généraux des écoles	44	18.6	6	13.6
-Fédération des principaux du Québec	59	25.0	5	8.5
-Organismes consultatifs(2)	19	8.1	0	0
-Autres associations[2]	25	10.6	0	0

1) Le complément de ce pourcentage représente ceux qui ne sont pas membres ou qui ne détiennent pas de poste.

2) Associations ou organismes qui ne figuraient pas dans la liste du questionnaire, mais qui ont été ajoutés par les répondants.

La multiplicité des organismes qui sont nés ou qui existent encore pour sauvegarder les intérêts du personnel de cadre des commissions scolaires révèle l'effervescence qui a accompagné la croissance du système scolaire du Québec. Cette multiplicité des organismes de représentation et leur chevauchement au sein des divers sous-groupes manifestent à la fois une fragmentation des intérêts et une volonté de maintenir dans chaque cas une identité propre; mais c'est aussi le symptôme de conflits intergroupes. Ce désir de maintenir une identité provient sans doute d'une fonction qu'on veut faire survivre, d'une formation scolaire que l'on veut voir bien affichée ou d'un héritage laissé par une organisation scolaire antérieure. Ces conflits existent toujours soit entre les diverses associations, soit entre les cadres de régions différentes. Malheureusement, ces conflits entre les sous-groupes risquent de se retrouver à l'intérieur de la commission scolaire et de se traduire en lutte de pouvoir et de prestige.

Cet état de choses dans la représentation des cadres ne peut aboutir qu'à un affaiblissement de chaque organisme. La situation va demeurer tant que les circonstances ne forceront pas tous les sous-groupes à se définir par rapport à l'objectif de la commission scolaire, plutôt que par rapport à eux-mêmes.

Parmi ceux qui se déclarent membres de l'une ou l'autre association, 16% d'entre eux y exercent actuellement un poste, ce qui est un taux de participation active assez élevé. Voici dans quelles proportions les cadres exercent leur "leadership" à l'intérieur des divers types d'associations.

Associations de parents:	46.0%
Associations religieuses:	36.6%
Clubs sociaux:	23.1%
Clubs sportifs:	23.0%
Associations politiques:	20.0%

Dans les deux premiers cas, les directeurs d'école sont les plus nombreux à assumer le "leadership" et dans les trois autres ce sont les chefs de service. Ce clivage viendrait-il d'une différence d'âge, d'une divergence dans le système des valeurs ou viendrait-il du fait que les sous-groupes poursuivent des objectifs distincts? Les directeurs d'école, selon cette dernière hypothèse, seraient plus préoccupés de garder le contact avec la communauté locale par le biais des associations de parents et des associations religieuses, alors que les chefs de service viseraient surtout à se faire connaître par les autorités locales en faisant partie de clubs sociaux, d'associations politiques et même de clubs sportifs.

2- Les exigences occupationnelles et la participation aux associations

Depuis qu'ils occupent leurs fonctions tuelles à la commission scolaire, on remarque que, d'une part, 53.0% des cadres ont réduit leurs activités comme membres des associations, 42% ont démissionné d'une ou plusieurs associations et 31%[1] ont démissionné d'un poste

---

1) Ces pourcentages ne sont pas exclusifs, mais inclusifs: ceux qui ont démissionné d'une association ont par le fait même démissionné d'un poste et ont réduit leur participation.

et que, d'autre part, 28% affirment avoir accru leur participation comme membres et 36% avoir accepté un poste. Il semble que le fait d'avoir accédé à leurs fonctions actuelles à la Commission scolaire ait amené une légère baisse de la participation aux associations. Par ailleurs, au niveau de l'exercice du "leadership", on constate que 31% ont abandonné un poste dans l'association, alors que 36% en ont accepté un.

L'accession au poste de directeur à la commission scolaire plus que l'accession aux autres postes provoque une réduction d'activité et une diminution de responsabilité. Par contre, on note que les directeurs d'école et les adjoints aux cadres ont tendance à accroître leur participation à titre de membres. Quant à l'acceptation de nouvelles responsabilités, dans les associations, on ne remarque pas de différences sensibles selon le poste occupé à la commission scolaire.

L'appartenance à un service ne semble pas beaucoup influencer le comportement des cadres face aux associations; on note toutefois que les cadres des services pédagogiques ont tendance à réduire les activités et à ne pas en assumer de nouvelles, alors que les cadres à la direction des écoles tendent au contraire à accroître leur participation aux associations.

Les cadres scolaires participent donc beaucoup aux diverses associations soit en tant que membres, soit en tant que "leaders". Les cadres des services aux

Tableau III-3: Diminution ou accroissement de la participation aux associations depuis l'acceptation du poste actuel

	Réduction des activités		Démission d'une ass.		Démission d'un poste		Hausse de la participation		Acceptation d'un poste	
	#	% (1)	#	% (1)	#	% (1)	#	%(1)	#	% (1)
Poste										
Directeurs (44)	33	75.0+	22	50.0	18	41.0	6	13.6-	15	34.1
Chefs de service (109)	57	52.3	51	46.8	32	29.4	27	24.8	38	34.9
Adjoints (24)	10	41.7	9	37.5	6	25.0	9	37.5	10	41.7
Directeurs d'école (59)	26	44.1	17	28.8-	16	27.1	24	40.7+	21	35.6
Ensemble (236)	126	53.4	99	41.9	72	30.5	66	28.0	84	35.6
Service										
Administration générale (42)	24	57.1	17	40.5	12	28.6	11	26.2	17	40.5
Services pédagogiques (78)	48	61.5	40	51.3	27	34.6	12	15.4-	21	26.9
Services aux étudiants (36)	17	47.2	15	41.7	12	33.3	12	33.3	17	47.2
Services auxiliaires (21)	11	52.4	10	47.6	5	23.8	7	33.3	8	38.1
Direction d'école (59)	26	44.1	17	28.8-	16	27.1	24	40.7+	21	35.6
Ensemble (236)	126	53.4	99	41.9	72	30.5	66	28.0	84	35.6

1) Les pourcentages sont calculés sur le nombre de personnes par catégorie de cadres, tel qu'indiqué entre les parenthèses.

aux étudiants dépassent sur ce point tous les autres sous-groupes, particulièrement ceux de l'administration générale qui ont la plus faible moyenne. Toutefois, les cadres, au fur et à mesure qu'ils accèdent à des fonctions plus élevées à la commission scolaire, sont amenés à abandonner une partie de leurs responsabilités administratives dans les associations, fait particulièrement apparent chez les directeurs. Par contre, on constate que les adjoints et les directeurs d'école tendent à accroître leur participation à titre de membre.

Plusieurs hypothèses peuvent fournir une explication à ces observations:

1) ceux qui atteignent les premiers échelons de l'administration scolaire chercheraient à asseoir et à étendre leur position par la participation à des associations;[1]
2) la professionnalisation des sous-groupes de cadres scolaires a suscité la formation d'associations chargées de défendre leurs intérêts;
3) l'école se trouve de plus en plus au centre de la vie communautaire: loisirs, éducation des adultes, scolarisation des plus jeunes, éducation physique, animation du milieu, de telle sorte que ses dirigeants font partie de plusieurs organismes communautaires;
4) très souvent les dirigeants scolaires, à cause de leur statut dans les communautés locales, sont amenés à participer à d'autres organisations locales, qu'elles soient religieuses, sociales ou civiques.

---

1) Tronc, Keith. "The Ambitious Educator as Organization Man". The Australian Journal of Education. Vol. 14, no 3, octobre 1970.

3- Les champs d'intérêt hors des heures de travail

A- Temps consacré par les cadres à divers activités le soir ou les fins de semaine

Dans la perspective de l'organisation de cours de perfectionnement, il importe de connaître le nombre d'heures déjà absorbées par diverses activités et de savoir à quel genre d'activité elles sont consacrées. Le questionnaire demande le nombre d'heures consacrées durant la soirée ou la fin de semaine à six catégories d'activités que l'on peut subdiviser en trois groupes, à savoir: premièrement, les activités de loisir personnel (pratique d'un sport, d'un art ou d'un "hobby"); deuxièmement, les activités impliquant un engagement social (associations ou autres activités sociales) et troisièmement, des activités qui se situent dans le prolongement du travail (réunions, assemblées, cours de perfectionnement).

Les cadres consacrent en moyenne 16.2 heures par semaine à ces diverses activités, soit 8.8 heures réparties sur les soirs du lundi au vendredi et 7.4 heures durant les fins de semaines. Le soir, les directeurs (10.2 heures) sont plus occupés que tous les autres cadres, et les chefs de service (9.0 heures) plus que les directeurs d'école (7.8 heures). Il en est de même pour les cadres des services pédagogiques (9.6 heures) par rapport à ceux des écoles (7.8 heures).

Quel que soit le sous-groupe de cadres, l'activité du soir la plus captivante est reliée à l'exercice de leurs fonctions, plus particulièrement aux réunions

et assemblées de toutes sortes. En revanche, la fin de semaine est davantage consacrée aux activités plus strictement personnelles, comme la pratique d'un sport, d'un art ou d'un "hobby". Aussi bien le soir que la fin de semaine, les deux autres types d'activité sont assez également partagés par les diverses catégories de cadres.

Les moyennes ne doivent pas nous faire croire que chacun participe également à toutes ces activités; au contraire, il y a un fort pourcentage de cadres qui ne consacrent pas une minute à l'une ou l'autre activité, soit le soir, soit la fin de semaine. Seules les activités liées à la tâche rassemblent sur semaine la majorité des cadres; aux autres activités du soir, la moitié et plus n'y prennent aucune part. En fin de semaine, l'activité la plus courante, le sport, recrute 62% des cadres et la moins courante, le perfectionnement, à peine 22%.

Tableau III-4: Ceux qui ne participent aucunement aux activités du soir ou de la fin de semaine

		Pratique d'un sport	Pratique d'un art ou "hobby"	Associations	Autres activités sociales	Réunions Assemblées	Cours de perfectionnement	Ensemble
Soir	N	149	133	98	147	18	183	7
	%	63.1	56.4	41.5	62.3	7.6	77.5	3.0
Fin de semaine	N	90	103	156	121	123	185	12
	%	38.1	43.6	66.1	51.3	52.1	78.4	5.1

Tous les sous-groupes n'attachent pas la même importance à ces diverses activités; il en résulte quelques différences significatives. A savoir:

a- Selon le poste

. les directeurs consacrent aux réunions plus de temps, aussi bien le soir que les fins de semaine, que les autres groupes; les chefs de service font de même le soir par rapport aux directeurs d'école;

. durant les fins de semaine, les directeurs d'école accordent plus d'heures au perfectionnement que les adjoints;

. les directeurs d'école sont plus accaparés le soir par les associations que les directeurs; par contre, les cadres des services auxiliaires le sont moins que les autres groupes durant les fins de semaine;

. les chefs de service, plus que les directeurs et les adjoints, et les directeurs d'école, plus que les directeurs, consacrent du temps, le soir, à la pratique d'un sport.

b- Selon le service

. les cadres de l'administration générale plus que ceux des services aux étudiants, des services auxiliaires et des directions d'école; ceux des services pédagogiques plus que ceux des services aux étudiants et des directions d'écoles et enfin ceux des services auxiliaires plus que ceux des directions d'école consacrent plus de temps le soir aux réunions et assemblées;

- les cadres des directions d'école passent plus de temps, les fins de semaine, à des activités de perfectionnement que ceux de l'administration générale;
- les cadres de l'administration générale accordent moins d'heures, le soir, aux associations que ceux des services pédagogiques, des services aux étudiants et des directions d'école; il en est de même des cadres des services auxiliaires par rapport à ceux des services aux étudiants et des directions d'école. Les fins de semaines, les cadres des services aux étudiants donnent plus de temps aux associations que ceux de l'administration générale;
- les activités sociales retiennent davantage, durant les fins de semaine, les cadres des services auxiliaires que tous les autres groupes;
- les sports accaparent plus de temps le soir chez les cadres des services aux étudiants que chez ceux de l'administration générale.

En résumé, on observe que les activités liées aux fonctions (réunions, etc.) accaparent avant tout les directeurs d'une part, et les gens de l'administration générale et des services pédagogiques d'autre part. Les directeurs d'école de leur côté semblent plus engagés dans les associations et les activités de perfectionnement que les directeurs et les adjoints d'une part, et les cadres de l'administration générale et des services auxiliaires d'autre part.

Les cadres consacrent en moyenne une heure et demie à des cours de perfectionnement par semaine, soirs et fin de semaine, même si les trois quarts n'y consacrent pas une minute.

Tableau III-5: Nombre moyen d'heures consacrées à diverses activités du soir ou de la fin de semaine, selon le poste.

Heures consacrées à	Ensemble		A Directeurs		P Chefs de services		C Adjoints		D Directeurs d'écoles	
	Soir	F.de S	Soir	F.de S	Soir	F.de S	Soir	F.de S	Soir	F.de S
1. la pratique d'un sport	0.9	1.8	0.5	1.5	1.1	1.9	0.4	1.7	1.0	1.9
2. la pratique d'un art ou d'un "hobby"	1.3	1.4	1.0	1.6	1.5	1.6	1.4	1.7	1.1	1.6
1+2 des loisirs personnels (sport, art, "hobby")	2.2	3.4	1.5	3.1	2.6	3.5	1.8	3.4	2.1	3.5
3. des associations	1.4	0.8	1.1	0.7	1.4	1.0	1.2	0.2	1.7	0.9
4. des activités sociales	0.9	1.4	1.1	1.4	0.8	1.5	0.8	1.2	1.0	1.3
3+4 des activités sociales	2.3	2.2	2.2	2.1	2.2	2.5	2.0	1.4	2.7	2.2
5. des activités reliées au travail (réunions, etc.)	3.9	1.3	6.1	2.0	3.6	1.1	3.7	1.1	2.8	1.2
6. des cours de perfectionnement	0.9	0.7	0.6	0.5	1.1	0.7	0.5	0.2	1.0	1.1
5+6 des activités professionnelles	4.8	2.0	6.7	2.5	4.7	1.8	4.2	1.3	3.8	2.3
Total[1]	8.8	7.4	10.2	7.4	9.0	7.6	7.9	6.2	7.8	7.3
Total pour soirs et fin de semaine	16.2		17.6		16.6		14.1		15.1	

1) Le total est légèrement différent de la somme des catégories, car des pourcentages ont été arrondis.

Tableau III-6: Nombre moyen d'heures consacrées à diverses activités du soir ou de la fin de semaine, selon le service

Heures consacrées à	Ensemble		A Administration générale		B Services pédagogiques		C Services aux étudiants		D Services auxiliaires		E Direction d'école	
	Soir	F.de S.	Soir	F.de S.	Soir	F.de S.	Soir	F.de S.	Soir	F.de S.	Soir	F.de S.
1. la pratique d'un sport	0.8	1.8	0.6	1.5	0.8	1.9	1.1	1.8	0.9	1.7	1.0	1.9
2. la pratique d'un art ou d'un "hobby"	1.3	1.6	1.3	1.7	1.4	1.8	1.4	1.3	1.2	1.3	1.1	1.6
1+2 des loisirs personnels (sport, art, "hobby")	2.1	3.4	1.9	3.2	2.2	3.7	2.5	3.1	2.1	3.0	2.1	3.5
3. des associations	1.4	0.8	0.8	0.5	1.5	0.9	1.8	1.0	1.0	0.6	1.7	0.9
4. des activités sociales	0.9	1.4	0.8	1.2	1.0	1.3	0.9	2.1	0.5	1.0	1.0	1.3
3+4 des activités sociales	2.3	2.2	1.6	1.7	2.5	2.2	2.7	3.1	1.5	1.6	2.7	2.2
5. des activités reliées au travail (réunion, etc.)	3.9	1.3	5.0	1.6	4.4	1.3	3.4	1.1	3.7	1.3	2.8	1.2
6. des cours de perfectionnement	0.9	0.7	0.8	0.3	0.9	0.8	0.8	0.5	1.0	0.5	1.0	1.1
5+6 des activités professionnelles	4.8	2.0	5.8	1.9	5.3	2.1	4.2	1.6	4.7	2.8	3.8	2.3
Total[1]	8.8	7.4	9.1	6.7	9.6	7.8	8.7	7.6	8.5	6.7	7.8	7.3
Total pour soirs et fin de semaine	16.2		16.8		17.4		16.3		15.2		15.1	

1) Le total est légèrement différent de la somme des catégories, car des pourcentages ont été arrondis.

Tableau III-7: Différences significatives observées dans le temps consacré à ces activités en fonction du poste et du service.

Poste		Service	
Soir	Fin de semaine	Soir	Fin de semaine
Pratique d'un sport			
B > A[1] .02 B > C .05 D > A .10		C > A[2] .10	
Pratique d'un art ou d'un "hobby"			
Les associations			
D > A .10	C < A .10 C < B .05 C < D .05	A < B .02 A < C .01 A < E .01 D < C .10 D < E .10	A < C .05
Autres activités sociales			
			C > A .10 C > B .10 C > D .05 C > E .10
Activités liées au travail			
A > B .001 A > C .001 A > D .001 B > D .05	A > B .02 A > C .10 A > D .05	A > C .01 A > D .05 A > E .001 B > C .10 B > E .001 D > E .10	
Perfectionnement			
	D > C .05		E > A .05
Ensemble des activités			
A > B .10 A > C .05 A > D .01 B > D .10		B > E .05	

1)
- A- Directeurs
- B- Chefs de service
- C- Adjoints
- D- Directeurs d'école

2)
- A- Administration générale
- B- Services pédagogiques
- C- Services aux étudiants
- D- Services auxiliaires
- E- Direction d'école

B- Genre d'activités qu'ils aimeraient ajouter à leur horaire

Compte tenu du temps consacré à des activités extérieures à leur horaire régulier de travail, il n'est pas surprenant de constater que seulement 28% des cadres se disent prêts à ajouter de nouvelles activités à leur horaire du soir ou de la fin de semaine. Les directeurs sont moins nombreux que les chefs de service et les adjoints à vouloir le faire. Le regroupement selon les services n'apporte aucune différence significative.

A ceux qui disposent de temps libre, on a demandé d'indiquer deux activités de leur choix pour le soir et deux pour la fin de semaine. Pour le soir, plus de la moitié optent en premier lieu pour des activités de perfectionnement,[1] surtout des cours; 5%, pour des activités professionnelles et 15%, pour des loisirs, alors que 22% ne répondent pas; en second lieu, ils préfèrent les loisirs (19.4%) et les activités professionnelles (4.8%); les trois quarts n'ont donné qu'un seul choix.

Pour la fin de semaine, leur premier choix se dirige d'abord vers les activités de perfectionmement (40.3%) (principalement des cours) et ensuite vers les loisirs (25.8%), le tiers n'ayant pas formulé de choix. Le second choix va aux loisirs (11.4%) d'abord et ensuite, soit au perfectionnement, soit aux activités professionnelles; 82% n'ont pas donné de second choix.

---

1) Il est possible que cette réponse ait été influencée par l'objectif même de l'étude.

Tableau III-8: Activités que les cadres accepteraient d'ajouter à leur horaire.

	Soir		Fin de semaine	
	1er choix	2e choix	1er choix	2e choix
Activités de perfectionnement (cours, conférence, lecture)	58.0	0.0	40.3	3.2
Activités professionnelles (enseignement, réunions)	4.8	4.8	0.0	3.2
Loisirs (culturels, sportifs, sociaux)	14.6	19.4	25.8	11.4
Pas de réponse	22.6	75.8	33.9	82.2
Total	100.0	100.0	100.0	100.0

Il est assez hasardeux de vouloir dégager des tendances selon le poste ou le service, vu le petit nombre de réponses à cette question. Toutefois, il semble que les choix dégagés pour l'ensemble valent pour les sous-groupes. On remarque cependant une particularité: les cadres des services aux étudiants ont tendance à préférer des activités de loisirs (clubs sociaux) à des activités de perfectionnement et parmi ces dernières la lecture personnelle à des cours.

C- Principales activités des dernières vacances

Quelles ont été les diverses activités des cadres au cours de leurs dernières vacances, qui ont duré en moyenne dix-sept jours et demi ? Ils pouvaient sélectionner une ou plusieurs des cinq catégories proposées:

- suivre des cours;
- exercer un autre travail dans le domaine de l'éducation;
- exercer un travail rémunéré dans un domaine autre que l'éducation;
- voyager;
- demeurer à la maison ou au chalet.

Deux catégories d'activités retiennent la majorité des cadres: 70.8% ont voyagé durant au moins une partie de leurs vacances; 53% disent être demeurés au moins une partie du temps à la maison ou au chalet; un peu moins d'un cinquième ont suivi des cours et un faible pourcentage ont travaillé dans le secteur de l'éducation (5.9%) ou dans un autre secteur (3.8%). La faveur de la majorité porte donc vers le repos, soit par des voyages, soit par des vacances à la maison ou une combinaison des deux.

Ces choix sont assez généralement partagés quels que soient le poste ou le service, sauf dans le cas des directeurs d'école qui sont plus nombreux que les autres à choisir d'une part, des vacances à la maison et d'autre part, des cours et dans le cas des services aux étudiants qui, plus que les autres, ont dit avoir suivi

des cours ou avoir voyagé. Les cadres de l'administration générale et des services administratifs sont moins nombreux que les autres à avoir suivi des cours.

En somme, la poursuite des activités professionnelles en dehors des heures de travail accapare surtout les directeurs et les chefs de service d'une part, et les cadres de l'administration générale et des services pédagogiques d'autre part. Le perfectionnement attire principalement des directeurs d'école. Les associations et les sports rassemblent plus difficilement les directeurs que les chefs de service et les directeurs d'école et plus difficilement les cadres de l'administration générale que ceux des services aux étudiants et des services pédagogiques.

Malgré les activités en cours et les engagements déjà pris, le quart des cadres (28%) croient possible d'ajouter d'autres activités à leur horaire. Ces activités supplémentaires, ils voudraient les consacrer, non pas à prolonger la journée de travail, mais à se perfectionner ou à se divertir. On constate en effet que les cadres scolaires ressentent un besoin de loisir et de repos si on prend pour indice la façon dont ils ont passé leurs dernières vacances, soit à voyager, soit à demeurer chez eux. Seulement un sur cinq dit avoir suivi des cours durant les dernières vacances; ce sont principalement des directeurs d'école.

CHAPITRE IV

EXPERIENCE DES CADRES SCOLAIRES POUR LA PERIODE 1960-1970

1- Nombre de postes occupés depuis dix ans, et la durée moyenne de l'occupation

Durant les années 1960-1970, les cadres scolaires ont occupé en moyenne 3.2 postes différents, soit dans le domaine de l'éducation, soit dans un autre. Sur ce point, il n'y a pas de différence notable entre les sous-groupes. En outre, ils sont à leur poste actuel depuis trois ans et demi en moyenne; toutefois, les directeurs et les directeurs d'école exercent leur fonction depuis un peu plus longtemps (4 ans) que les chefs de service et les adjoints (3 ans).

La presque totalité des répondants ont exercé au moins deux postes depuis 1960. Les deux tiers en ont eu au moins trois, le tiers en ont eu au moins quatre et le huitième en ont eu cinq ou plus. Forcément, le temps passé à chaque poste diminue au fur et à mesure que le nombre de postes augmente: la durée va de 2.5 ans à 3.4 ans en moyenne.

Pour l'ensemble des cadres, le temps d'occupation de chaque poste depuis 1960 tend à s'accroître au fur et à mesure qu'ils se rapprochent du poste actuel. Cette

tendance apparaît plus particulièrement chez les cadres des directions d'école et des services aux étudiants. Pour plusieurs autres sous-groupes, les périodes consacrées à chaque poste s'équivalent; il s'agit des directeurs et des chefs de service d'une part, des cadres de l'administration générale et des services pédagogiques d'autre part.

2- Durée des divers emplois en fonction des secteurs de travail

Si nous examinons le temps passé aux divers postes en fonction des secteurs de travail, c'est-à-dire des divers organismes, institutions ou entreprises pour lesquels les cadres ont travaillé, nous remarquons quelques différences. Dans le cas du poste actuel, la durée moyenne d'emploi est plus longue dans les commission scolaires locales que dans les commissions scolaires régionales. Dans le cas du deuxième poste, les cadres à l'emploi des commissions scolaires locales, du ministère de l'Education et de l'entreprise privée sont demeurés plus longtemps en place que ceux qui étaient à l'emploi des commissions scolaires régionales et des établissements privés d'enseignement. Dans le cas du troisième poste, les différences s'amenuisent; toutefois, il apparaît que les employés du ministère de l'Education, de l'entreprise privée et des établissements privés d'enseignement sont demeurés plus longtemps à leur poste que ceux des commissions scolaires locales ou régionales et ceux de la fonction publique. Dans le cas du quatrième et du cinquième poste, là où il y a des différences importantes, le nombre des personnes est négligeable.

Tableau IV-1: Nombre de postes occupés depuis 1960 en regard du poste actuel

Nombre de postes \ Poste actuel	Ensemble		Directeurs		Chefs de service		Adjoints		Directeurs d'école	
	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
Un	7	3.0	0	0.0	1	.9	1	4.2	5	8.9
Deux	60	26.1	18	41.9	22	20.6	7	29.2	13	23.2
Trois	81	35.2	13	30.2	44	41.1	8	33.3	16	28.6
Quatre	54	23.5	8	18.6	27	25.2	5	20.8	14	25.0
Cinq +	28	12.2	4	9.3	13	12.1	3	12.5	8	14.3
Total	230	100.0	43	100.0	107	100.0	24	100.0	56	100.0
Moyenne	3.2		3.0		3.3		3.3		3.1	
Ecart (1σ)	1.1		1.0		1.2		1.0		1.1	

Tableau IV-2: Nombre de postes occupés depuis 1960 en regard du service actuel

Service / Nombre de postes	Ensemble		Administration générale		Services pédagogiques		Services aux étudiants		Services auxiliaires		Direction d'école	
	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
Un	7	3.0	0	0.0	0	0.0	1	2.8	1	5.0	5	8.9
Deux	60	26.1	14	34.1	15	19.5	11	30.6	7	35.0	13	23.2
Trois	81	35.2	14	34.1	28	36.4	14	38.9	9	45.0	16	28.6
Quatre	54	23.5	9	22.0	23	29.9	6	16.7	2	10.0	14	25.0
Cinq +	28	12.2	4	9.8	11	14.3	4	11.1	1	5.0	8	14.3
Total	230	100.0	41	100.0	77	100.0	36	100.0	20	100.0	56	100.0
Moyenne	3.2		3.1		3.4		3.0		2.8		3.1	
Ecart (1σ)	1.1		1.0		1.0		1.0		0.9		1.2	

Tableau IV-3: Durée moyenne de l'occupation de chacun des postes, depuis 1960, en regard du poste et du service actuels

	Poste actuel	2e poste	3e poste	4e poste	5e poste
Poste					
-Directeurs	3.9	4.0	3.5	2.7	3.5
-Chefs de service	3.0	3.2	3.0	3.0	2.5
-Adjoints	2.7	3.7	3.1	2.8	3.7
-Directeurs d'école	4.1	3.1	2.5	3.0	1.7
-Ensemble	3.4	3.4	3.0	2.9	2.5
Service					
-Administration générale	3.5	3.8	3.4	2.6	3.5
-Services pédagogiques	3.1	3.4	3.2	3.4	3.1
-Services aux étudiants	3.1	2.8	2.3	1.9	1.3
-Services auxiliaires	3.3	4.6	4.1	2.3	4.0
-Direction d'école	4.1	3.1	2.5	3.0	1.7
-Ensemble	3.4	3.4	3.0	2.9	2.5

Tableau IV-4: Durée moyenne de l'occupation des divers postes en fonction des secteurs de travail, 1960-1970.

Rang des postes / Secteurs de travail	Poste actuel	2e poste	3e poste	4e poste	5e poste
-C.S.L.	4.7	4.1	2.8	2.7	1.8
-C.S.R.	3.2	2.6	2.2	2.3*	1.0*
-Etablissement privé d'enseignement		2.8	3.5	3.3	3.3*
-Ministère de l'Education		4.6	3.9	4.6*	3.0*
moyennes du secteur de l'éducation	3.4	3.3	2.9	3.0	2.2
Fonction publique		3.6*	2.6	4.0*	1.0*
Entreprise privée		4.2	3.5	1.9	4.0*
moyenne d'ensemble	3.4	3.4	3.0	2.9	2.5

* nombre de cas faibles: moins de 10.

3- La mobilité des cadres dans les secteurs de travail

Le changement de poste a pu nécessiter ou non le passage du secteur de l'éducation à un autre secteur et vice versa.

Le tableau IV-5 présente l'aspect dynamique de la carrière des cadres, c'est-à-dire les mutations d'un secteur à un autre ou la permanence dans un secteur donné. Il y a à l'intérieur du secteur public d'éducation une

Tableau IV-5: Mobilité occupationnelle des cadres scolaires selon les secteurs de travail

Poste / Secteurs de travail	Poste 2 - 1		Poste 3 - 2		Poste 4 - 3		Poste 5 - 4	
Stabilité d'emploi dans le secteur public	199	84.4	166	72.8	111	68.9	52	64.2
. C.S.L.	29	12.3	57	25.0	69	47.9	40	49.4
. C.S.R.	105	44.5	29	12.7	9	1.6	1	1.3
. C.S.L. [1] → C.S.R.	40	17.0	51	22.4	10	6.2	4	4.9
. C.S.R. → C.S.L.	3	1.3			1	0.6		
. M.E.Q.			19	8.3	19	11.8	7	8.6
. M.E.Q. → C.S.L.	3	1.3	1	0.4	1	0.6		
. M.E.Q. → C.S.R.	19	8.0	9	3.9	1	0.6		
. C.S. → M.E.Q.					1	0.6		
Entrées dans le secteur public	37	15.6	26	11.4	9	5.6	5	6.1
. E.P.E. [2] → C.S.L.	3	1.3	4	1.8	5	3.2	2	2.4
. E.P.E. → C.S.R.	9	3.8	4	1.8	2	1.2	2	2.4
. E.P.E. → M.E.Q.							1	1.3
. F.P.P. [3] → C.S.L.			2	0.9	1	0.6		
. F.P.P. → C.S.R.	5	2.1	3	1.3				
. F.P. [4] → C.S.	3	1.3	1	0.4				
. A son compte → C.S.	2	0.8						
. Industrie → C.S.	9	3.8	6	2.6				
. Commerce → C.S.	1	0.4						
. Services → C.S.	5	2.1	3	1.3	1	0.6		
. F.P. → M.E.Q.			3	1.3				
Sorties du secteur public vers			6	2.7	3	1.9	1	1.3
. E.P.E.			5	2.2	3	1.9	1	1.3
. Fonction publique			1	0.4				
Hors du secteur public			30	13.1	38	23.6	23	28.4
. Education			7	3.1	7	4.3	8	9.9
. Fonction publique			7	3.1	14	8.7	6	7.4
. A son compte			2	0.9			4	4.9
. Industrie			8	3.4	8	5.0		
. Commerce			1	0.4				
. Services			5	2.2	9	5.6	5	6.2
Grand total	236	100.0	228	100.0	161	100.0	81	100.0

1) CSL→CSR: Passage d'une commission scolaire locale à une commission scolaire régionale
2) EPE: Etablissement privé d'enseignement.
3) FPP: Fonction publique provinciale, le ministère de l'Education exclu.
4) FP : Fonctions publiques, fédérale et municipale.

grande stabilité d'emploi, même s'il y a une grande mobilité entre les divers éléments du secteur. Cette mobilité est davantage marquée dans le cas des passages de la commission scolaire locale à la commission scolaire régionale ou du ministère de l'Education vers la commission scolaire régionale. Il est évident que la création des commissions scolaires régionales a drainé le personnel des autres instances publiques. Alors que la permanence à l'intérieur des commissions scolaires locales diminue, celle des commissions scolaires régionales augmente.

Les entrées dans le secteur public ont été proportionnellement plus nombreuses lors des deux derniers changements de poste que lors des deux précédents. Lors des passages 5 à 4 et 4 à 3, les entrées de personnel dans le secteur public provenaient presque exclusivement des établissements privés d'enseignement; lors de l'avant-dernier passage, les nouveaux venus dans le secteur public arrivaient, selon des proportions égales, des établissements privés d'enseignement, de la fonction publique - en excluant le ministère de l'Education - et des entreprises privées; enfin lors du dernier passage, la moitié des nouveaux cadres venaient de l'entreprise privée; un tiers, des établissements privés d'enseignement et un sixième, de la fonction publique. Ceux qui sont sortis du secteur scolaire public au cours de cette décennie et qui y sont revenus sont en très petit nombre. Lors des trois premiers passages, 5 à 4, 4 à 3 et 3 à 2, une proportion importante des cadres actuels ont évolué hors du secteur public.

4- Secteurs de travail où les diverses catégories de cadres ont travaillé depuis dix ans

Nous avons regroupé les employeurs en trois grandes catégories:

a) les organismes d'éducation: commission scolaire locale, commission scolaire régionale, ministère de l'Education, établissements privés d'enseignement;
b) la fonction publique - municipale, provinciale et fédérale - le ministère de l'Education exclu;
c) l'entreprise privée, que l'individu y travaille à son compte ou non.

La grande majorité des administrateurs (80% à 90%) qui ont occupé un ou plusieurs postes depuis 1960 ont toujours oeuvré dans le secteur de l'éducation, c'est-à-dire dans l'un ou l'autre des organismes énumérés. Environ 10% ont occupé un poste dans des entreprises privées, soit de fabrication, soit de services; et un dernier groupe (entre 3.4% et 7.5%) sont passés par la fonction publique.

Les chefs de service se modèlent assez bien sur la répartition de l'ensemble quant aux secteurs de travail où ils sont passés. Les directeurs s'en rapprochent sensiblement, mais avec quelques petites variantes dues probablement au petit nombre d'entre eux qui ont travaillé dans la fonction publique ou l'entreprise privée.

En revanche, les directeurs d'école s'éloignent de cette distribution de l'ensemble par le fait que la presque totalité d'entre eux sont toujours demeurés dans des établissements d'éducation. Les adjoints se distinguent également de l'ensemble parce qu'une plus grande proportion d'entre eux ont une expérience de la fonction publique ou de l'entreprise privée.

Tableau IV-6: Employeurs des cadres scolaires depuis 1960

Ensemble

Rang des postes depuis 1960 / Employeurs	Poste actuel		2e poste		3e poste		4e poste		5e poste	
	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
- C.S.L.	41	17.4	64	28.2	77	47.8	43	51.8	16	55.2
- C.S.R.	195	82.6	104	45.8	23	14.3	7	8.4	1	3.4
- Etablissement privé d'enseignement			11	4.8	10	6.2	10	12.0	6	20.7
- Ministère de l'Education			22	9.7	20	12.4	8	9.6	2	6.9
Sous-total: Education			201	88.5	130	80.7	68	81.8	25	86.2
- Fonction publique[1]			8	3.5	12	7.5	5	6.1	1	3.4
- Entreprise privée			18	8.0	19	11.8	10	12.1	3	10.4
- Total	236	100	227	100	161	100	83	100	29	100
- Résidu[2]			9		75		153		207	

1) Fonction publique: y inclus les fonctions publiques -- municipale, fédérale et provinciale -- sauf le ministère de l'Education.

2) Le résidu comprend des personnes qui n'ont pas répondu, des personnes qui ont occupé moins de cinq postes depuis 1960 et des personnes qui n'étaient pas encore sur le marché du travail.

Tableau IV-7: Employeurs des cadres scolaires depuis 1960

Directeurs

Rang des postes depuis 1960 / Employeurs	Poste actuel		2e poste		3e poste		4e poste		5e poste	
	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
- C.S.L.	9	20.5	15	34.1	11	42.3	5	41.7	1	25.0
- C.S.R.	35	79.5	16	36.4	3	11.5	1	8.3		
- Etablissement privé d'enseignement							1	8.3	1	25.0
- Ministère de l'Education			8	18.2	5	19.2	2	16.7	1	25.0
Sous-total: Education	44	100	39	88.7	19	73.0	9	75.0	3	75.0
- Fonction publique			2	4.5	3	11.5	2	16.7	1	25.0
- Entreprise privée			3	6.8	4	15.5	1	8.3		
- Total	44	100	44	100	26	100	12	100	4	100
- Résidu					18		32		40	

Tableau IV-8: Employeurs des cadres scolaires depuis 1960

Chefs de service

Rang des postes depuis 1960 / Employeurs	Poste actuel		2e poste		3e poste		4e poste		5e poste	
	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
- C.S.L.	13	11.9	25	23.1	38	46.4	22	55.0	8	61.5
- C.S.R.	96	88.1	57	52.8	12	14.6	2	5.0		
- Etablissement privé d'enseignement			4	3.7	6	7.3	7	17.5	3	23.1
- Ministère de l'Education			8	7.4	10	12.2	3	7.5	1	7.7
Sous-total: Education	109	100	94	87.0	66	80.5	34	85.0	12	92.3
- Fonction publique			4	3.7	5	6.1	2	5.0		
- Entreprise privée			10	9.3	11	13.4	4	10.0	1	7.7
- Total	109	100	108	100	82	100	40	100	13	100
- Résidu			1		27		69		96	

Tableau IV-9: Employeurs des cadres scolaires depuis 1960

Adjoints

Rang des postes depuis 1960 / Employeurs	Poste actuel		2e poste		3e poste		4e poste		5e poste	
	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
- C.S.L.	3	12.5	6	26.2	3	18.7	1	12.5	1	33.3
- C.S.R.	21	87.5	8	34.8	2	12.5				
- Etablissement privé d'enseignement					1	6.3				
- Ministère de l'Education			4	17.4	2	12.5	2	25.0		
Sous-total:Education	24	100	18	78.3	8	50.0	3	37.5	1	33.3
- Fonction publique			2	8.6	4	25.0				
- Entreprise privée			3	13.0	4	25.0	5	62.5	2	66.7
- Total	24	100	23	100	116	100	8	100	3	100
- Résidu			1		8		16		21	

Tableau IV-10: Employeurs des cadres scolaires depuis 1960

Directeurs d'école

Rang des postes depuis 1960 / Employeurs	Poste actuel		2e poste		3e poste		4e poste		5e poste	
	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
- C.S.L.	16	27.1	18	34.6	25	67.6	15	65.3	6	66.7
- C.S.R.	43	72.9	23	44.3	6	16.2	4	17.4	1	11.1
- Etablissement privé d'enseignement			7	13.5	3	8.1	2	8.7	2	22.2
- Ministère de l'Education			2	3.8	3	8.1	1	4.3		
Sous-total: Education	59	100	50	96.2	37	100	22	95.7	9	100
- Fonction publique							1	4.3		
- Entreprise privée			2	3.8						
- Total	59	100	52	100	37	100	23	100	9	100
- Résidu			7		22		36		50	

5- Le sommaire

Au cours de la dernière décennie, une assez grande mobilité occupationnelle a accompagné les transformations institutionnelles; chaque cadre a occupé en moyenne 3.2 postes. Toutefois, la tendance ralentit, car la durée du dernier poste tend à s'accroître. La durée de chaque poste varie également en fonction de la stabilité des divers secteurs de travail.

Malgré la grande mobilité du personnel qui passe d'une institution publique à une autre ou d'un poste à un autre à l'intérieur d'un même établissement, une permanence croissante se manifeste à l'intérieur du secteur public d'enseignement.

Ceux qui sont entrés dans le secteur public lors des deux derniers changements de poste proviennent principalement des établissements privés d'enseignement ou de l'industrie. Par contre, ceux qui sont sortis du même secteur au cours de cette période et qui y sont revenus sont en très petit nombre.

Enfin, on remarque dans le secteur de l'éducation une très grande permanence puisque la plupart des cadres actuels ont depuis dix ans oeuvré dans l'un ou l'autre des divers organismes chargés de l'enseignement. C'est le petit nombre d'entre eux qui ont eu une expérience de l'entreprise privée ou de la fonction publique.

CHAPITRE V

LES TACHES DES CADRES SCOLAIRES

La question 34 énumère 29 tâches[1] préidentifiées par quelques cadres scolaires lors d'une enquête préliminaire. Cependant, cette énumération demeure forcément incomplète et imparfaite; aussi, est-elle accompagnée d'une sous-question demandant d'inscrire les autres tâches exécutées et leur fréquence. Malheureusement, peu de personnes ont répondu à cette sous-question, ce qui en rend l'analyse impossible.

Les objectifs de cette question sont: premièrement, de dessiner plus concrètement le contour des postes et des services; deuxièmement, de connaître la périodicité avec laquelle les cadres doivent se consacrer à chacune de ces tâches; troisièmement, de dégager celles qui sont perçues comme plus importantes pour l'exercice de leur fonction ou comme plus absorbantes; enfin, de dégager, de la comparaison entre l'importance de la tâche et la perception de sa préparation pour l'exercer, des conclusions concernant les besoins de perfectionnement.

---

1) Au tableau V-18, à la page 110, vous trouverez la liste des tâches.

Cette section de notre rapport ne vise aucunement à évaluer la compétence des cadres à remplir telle ou telle tâche; même si un tel renseignement serait précieux pour orienter un programme de perfectionnement, cette évaluation n'entre pas dans le plan et les possibilités techniques de la présente étude.

1- Les tâches les plus généralement remplies

Les tâches qui regardent la communication, la coordination, l'évaluation et la planification sont exercées par plus des deux tiers des répondants.[1] A l'opposé, les tâches plus particulières, se rapportant davantage aux opérations, sont choisies par un plus petit nombre. Plus les tâches se concrétisent, se particularisent, moins elles ressortissent aux cadres.

Les proportions de personnes qui remplissent telle ou telle tâche peuvent varier également selon la catégorie du poste ou du service. Ainsi les résultats nous font voir que les directeurs plus que les autres se préoccupent

- de la coordination et de l'organisation générale des services (29);
- de l'ensemble des tâches budgétaires (01-02-03-06);
- de la négociation des conventions collectives (24) et du règlement des griefs (27);

par ailleurs, ils sont moins nombreux à s'occuper des tâches pédagogiques.

---

1) Ce sont les tâches suivantes: 02-03-05-07-08-09-11-13-14-15-19-20-21-22-25-29. Voir la liste à la page 110.

Les directeurs d'école voient plus que d'autres

- aux rencontres avec les élèves et aux relations intérieures ou extérieures (14-15-28);
- à la planification des programmes, des cours et des horaires (12-13-23);
- à l'application de la convention collective (26);
- à la préparation des commandes d'équipement (17).

Il est toutefois étonnant de constater que si peu de directeurs d'école veillent au perfectionnement du personnel professionnel et que seulement un peu plus de la moitié se préoccupent des questions budgétaires.

Le seul domaine où les chefs de service sont plus nombreux que les autres est celui du perfectionnement. Enfin les adjoints ne privilégient aucune tâche en particulier.

D'autres différences apparaissent en fonction des services; ainsi les responsables de l'administration générale voient davantage à

- vérifier les procédures comptables (01);
- élaborer une politique collective du personnel: a) négociation (24), b) application de la convention (26), c) règlement des griefs (27);
- assister aux assemblées des commissaires (07).

En revanche, ils se préoccupent moins que les autres

- des relations intérieures ou extérieures (14-15);
- des questions pédagogiques;
- des problèmes d'équipement;
- d'une politique individuelle du personnel: a) engagement (08), b) définition des tâches (09), c) perfectionnement (10).

Les responsables des services pédagogiques s'occupent avant tout

- des problèmes des études;
- du perfectionnement du personnel (10);
- des consultations avec les supérieurs (21).

Les responsables des services aux étudiants s'intéressent plus que les autres à la préparation des commandes d'équipement.

Les responsables des services auxiliaires plus que les autres groupes se chargent

- de voir les fournisseurs (16);
- d'assister aux assemblées des commissaires (07).

Enfin les directions d'école veillent surtout

- aux questions pédagogiques;
- aux relations internes et externes (14-15);
- à la préparation des commandes d'équipement (17);
- à l'application des conventions collectives (26).

Elles se préoccupent par ailleurs moins que les autres des consultations avec les supérieurs (21).

Tableau V[illegible] Répartition proportionnelle des tâches et [illegible] plus haute fréquence, selon le poste [illegible]

Tâches \ Poste	Directeurs		Chefs de service		Adjoints		Directeurs d'école		Ensemble
	Oui %	Plus forte fréquence	Oui %	Plus forte fréquence	Oui %	Plus forte fréquence	Oui %	Plus forte fréquence	
Tâches de l'administration générale									
25- Planifier les projets et politiques	97.7	H[1]	95.4	Q	95.2	H	89.8	H	94.5
29- Coordonner et organiser les services	90.9+	Q	58.3-	Q	41.7-	Q+H	74.6	Q	66.8
14- S'occuper des relations intérieures	95.5	Q	81.7-	Q	83.3	Q	98.3+	Q	88.6
15- S'occuper des relations extérieures	92.2	Q	78.0-	Q	83.7	Q	96.6	Q	86.0
07- Assister aux assemblées des commissaires	100.0+	H	72.5	M	70.8	H	52.5-	M	72.5
19- Donner des consultations aux égaux	88.6	H	88.1	Q	83.3	Q+H	88.0	M	85.2
20- Donner des consultations aux subalternes	97.7	Q	95.4	Q	81.7	Q	96.6	Q	95.8
21- Donner des consultations aux supérieurs	95.5	H	94.5	H	87.5	H	74.6-	H	89.0
22- Participer à des comités	100.0	H	94.5	H	95.8	H	98.3	H	96.6
Tâches de l'administration pédagogique									
13- Planifier les activités du personnel	43.2-	A	66.1	Q	58.3	M	96.6+	A	68.6
12- Organiser l'emploi du temps des professeurs	20.5-	S	44.0	A	33.3	S	94.9+	A	57.3
23- Organiser l'horaire des élèves	20.5-	A	36.7-	A	37.5	A+H	94.9+	A	48.3
28- Avoir rencontres et échanges avec élèves	34.1-	A+M	50.5	Q	50.0	Q	98.6+	Q	58.9
Tâches de l'administration des finances									
02- Préparer budgets et états financiers	90.9+	A	75.2	A	50.0 -	A	55.9-	A	70.8
03- Administrer et contrôler les budgets	86.3+	M	67.9	Q	58.3	Q	57.6-	M	67.8
01- Vérifier les procédures comptables	40.9+	Q	19.4--	M	41.7	Q	27.1	M	27.7
06- Percevoir les taxes scolaires	9.1+	H	1.8	-	4.2	-	1.7	-	3.4
Tâches de l'administration de l'équipement									
11- Évaluer les besoins en équipement	84.1	A	78.0	A	66.7	A	84.7	A	79.7
17- Rédiger et vérifier les commandes	36.4-	Q+M	54.1	Q	50.0	H	69.0+	H	54.0
16- Recevoir les fournisseurs	34.1	S	45.1	H	20.8--	H	45.8	H	39.8
Tâches de l'administration du personnel									
08- Recruter, engager, évaluer le personnel	59.1	A	70.6	A	66.6	M-S	74.5	S	69.1
09- Définir les tâches des subalternes	88.6	A	78.0	A	79.2	A	83.1	A	81.4
10- S'occuper du perfectionnement	43.2	S	56.0 +	A	37.5	M+A	27.1-	M	44.5
24- Négocier avec les syndicats	50.0+	A	21.1	M	20.8	M+A-	25.3	S	25.0
26- Appliquer les conventions collectives	61.4	Q	38.5-	Q	41.7	Q	66.1+	Q	50.0
27- Régler les griefs	44.5+	M	20.2	S	12.5	S+A	27.6	Q	26.0
Tâches du secrétariat									
04- Rédiger les procès-verbaux et documents	50.0	H	45.0	M	45.8	M	44.1	M	45.7
18- Faire du travail de bureau	36.4-	Q	56.5	Q	66.7	Q	62.7	Q	55.3
05- Faire la correspondance	100.0	Q	99.1	Q	100.0	Q	98.3	Q	99.2
TOTAL	44		109		24		59		236

1) Q: quotidien. H: Hebdomadaire. M: Mensuel. S: Semestriel. A: Annuel.

Tableau V-2: Répartition proportionnelle des tâches et leur plus haute fréquence, selon le service

Tâches \ Service	Administration générale		Services pédagogiques		Services aux étudiants		Services auxiliaires		Direction d'école		Ensemble
	Oui %	Plus forte fréquence	Oui %	Plus forte fréquence	Oui %	Plus forte fréquence	Oui %	Plus forte fréquence	Oui %	Plus forte fréquence	
Tâches de l'administration générale											
25- Planifier les projets et politiques	92.9	H[1]	98.7	H	91.7	Q	100.0	M	89.8	H	94.5
29- Coordonner et organiser les services	64.3	Q	66.2	Q	58.3	Q	66.7	Q	74.6	Q	66.8
14- S'occuper des relations intérieures	78.6-	Q	88.5	Q	86.1	Q	85.7	Q	98.3+	Q	88.6
15- S'occuper des relations extérieures	71.4-	Q	85.9	Q	86.1	H	85.7	Q	96.6+	Q	86.0
07- Assister aux assemblées des commissaires	95.2+	H	75.6	M	58.3	M	95.2+	M	52.5-	M	72.5
19- Donner des consultations aux égaux	83.3	Q	89.7	H	88.9	Q-H	85.7	H	78.0	M	85.2
20- Donner des consultations aux subalternes	88.1	Q	98.7	Q	94.4	Q	100.0	Q	96.6	Q	95.8
21- Donner des consultations aux supérieurs	85.7	H	96.7+	H	97.2	M	95.2	H	74.6-	H	89.0
22- Participer à des comités	97.6	H	98.7	H	88.9-	H	95.2	H	98.3	H	96.6
Tâches de l'administration pédagogique											
13- Planifier les activités du personnel	19.0-	Q	88.5+	Q	65.6	H	38.1-	H	96.6+	A	68.2
12- Organiser l'emploi du temps des professeurs	9.5-	S	66.7+	A	25.0-	A	0.0-	-	94.9+	A	51.3
23- Organiser l'horaire des élèves	4.8-	A	62.8+	A	8.3-	S	19.0-	A	94.9+	A	48.3
28- Avoir rencontres et échanges avec élèves	14.3-	M	61.5	M	52.8	Q	42.9-	Q	96.6+	Q	58.9
Tâches de l'administration des finances											
02- Préparer budgets et états financiers	83.3	A	67.9	A	77.8	A	85.7	A	55.9-	A	70.8
02- Administrer et contrôler les budgets	78.6	Q	66.7	M	63.9	Q	85.7	M	57.6	M	67.8
01- Vérifier les procédures comptables	66.7+	Q	17.9-	M	11.1-	S	15.0	M	27.1	M	27.7
06- Percevoir les taxes scolaires	14.3+	Q-H	1.3	-	0.0	-	0.0	-	1.7	A	3.4
Tâches de l'administration de l'équipement											
11- Evaluer les besoins en équipement	57.1-	A	85.9	A	83.3	A	81.0	Q	84.7	A	79.7
17- Rédiger et vérifier les commandes	23.8-	Q	47.4-	H	72.2+	Q-H	66.7	Q	69.0+	H	54.0
16- Recevoir les fournisseurs	16.7-	Q	37.2	H	44.4	Q	71.4+	Q	45.8	H	39.8
Tâches de l'administration du personnel											
08- Recruter, engager, évaluer le personnel	47.6-	A	75.6	A	75.0	A	61.9	S	74.6	S	69.1
09- Définir les tâches des subalternes	69.0-	A	85.9	A	80.6	A	85.7	A	83.1	A	81.4
10- S'occuper du perfectionnement	14.3-	H-S	78.2+	A	52.8	H-A	14.3-	A	27.1	M	44.5
24- Négocier avec les syndicats	50.0+	A	28.2	M-S	5.6	-	23.8	M	15.3	S	25.0
26- Appliquer les conventions collectives	69.0+	Q	48.7	Q	19.4-	A	23.8-	Q	66.1+	Q	50.0
27- Régler les griefs	45.2+	M	24.4	S	13.9	S	9.5-	H	27.6	Q	26.0
Tâches du secrétariat											
04- Rédiger les procès-verbaux et documents	54.8	H	52.6	M	33.3	M	28.6	S	44.1	M	45.7
18- Faire du travail de bureau	47.6	Q	54.5	Q	55.6	Q	52.4	Q	62.7	Q	55.3
05- Faire la correspondance	100.0	Q	98.7	Q	100.0	Q	100.0	Q	98.3	Q	99.2
TOTAL	42		78		36		21		59		

1) Q: Quotidien. H: Hebdomadaire. M: Mensuel. S: Semestriel. A: Annuel

2- Périodicité des tâches

Si on classifie les tâches selon la périodicité avec laquelle le plus grand nombre les exercent, on obtient les regroupements présentés aux tableaux V-3 à V-6.

a) Les tâches quotidiennes (tableau V-3) exercées par le plus grand nombre ont principalement trait aux communications verbales ou écrites, intérieures ou extérieures, aux communications avec tous les niveaux de la hiérarchie et à la coordination des opérations.

b) Les tâches hebdomadaires (tableau V-4) sont grandement orientées aussi vers les relations interpersonnelles et vers la planification des projets et l'orientation des politiques.

c) Les tâches mensuelles (tableau V-5) concernent plus les définitions de politiques, l'administration des budgets et la planification des projets; mais les relations avec les supérieurs et les égaux sont encore importantes.

d) Les tâches semestrielles et annuelles (tableau V-6) se rapportent à la préparation des budgets, des horaires des élèves, des besoins d'équipement et aussi à la gestion du personnel, laquelle comprend le recrutement, la définition des tâches et la planification des activités du personnel en termes de programmes, de cours et d'horaires.

e) Les tâches à périodicité variable (quotidiennes, hebdomadaires ou mensuelles) ont souvent un caractère beaucoup plus spécifique, plus particulier.

f) Certaines tâches ont une périodicité moins grande qu'une fois par année, telle la négociation collective, alors que d'autres ont une fréquence variable, telle la préparation des activités du personnel ou une fréquence occasionnelle, tel le perfectionnement du personnel.

Les tableaux V-3 à V-6 laissent voir une grande homogénéité dans la périodicité avec laquelle les divers sous-groupes exercent ces tâches. Que plusieurs sous-groupes affirment remplir les mêmes tâches, il n'y a là rien de surprenant s'il s'agit de tâches générales, telles que planifier, coordonner. Il faut toutefois remarquer que chaque sous-groupe ne donne pas alors nécessairement la même définition ni la même extension aux tâches telles qu'énoncées au tableau V-18. Ainsi la planification que doit exercer le directeur général porte sur un contenu plus vaste et plus complexe que celle du responsable des bibliothèques même si les techniques utilisées peuvent être les mêmes.

Le fait pour les divers sous-groupes de remplir les mêmes tâches provient également d'une définition des tâches trop imprécise, d'une absence de délégation claire des responsabilités ou d'une absence de contrôle entre les divers paliers et de coordination entre les divers services.

La périodicité d'une tâche ne constitue pas de soi un indice de son importance et de sa primauté; ainsi la planification des programmes, des cours, des horaires aura une influence sur toute l'année, même si elle ne se fait qu'une fois ou deux par année. A l'inverse, la correspondance et les relations avec le personnel exigent une part importante de la journée, même si leur effet a une portée beaucoup plus limitée sur l'ensemble des opérations. Toutefois, s'il survient une défaillance dans les tâches à haute périodicité, les inconvénients peuvent s'accroître plus rapidement.

Tableau V-3: Périodicité quotidienne des principales tâches des cadres, selon le poste

Tâches \ Poste	Directeurs		Chefs de service		Adjoints		Directeurs d'école	
	%	rang	%	rang	%	rang	%	rang
03- Administrer et contrôler les budgets	27	8.5	22	9.5	29	7.5		
05- Faire la correspondance	86	1	90	1	67	2	59	3
14- S'occuper des relations intérieures	64	2	60	2	75	1	95	1
15- S'occuper des relations extérieures	36	5	33	6	38	4.5	46	5
17- Rédiger et vérifier les commandes			21	11				
18- Faire du travail de bureau	25	11	42	4	38	4.5	42	6.5
19- Donner des consultations aux égaux	34	6	38	5	33	6		
20- Donner des consultations aux subalternes	55	3	59	3	58	3	54	4
21- Donner des consultations aux supérieurs	27	8.5	22	9.5	25	9		
22- Participer à des comités	30	7						
25- Planifier les projets et politiques	25	11	25	7				
26- Appliquer les conventions collectives	25	11			29	7.5	42	6.5
28- Avoir rencontres et échanges avec élèves			20	12	21	10	75	2
29- Coordonner et organiser les services	52	4	24	8			32	8

Tableau V-4: Périodicité hebdomadaire des principales tâches des cadres, selon le poste

Tâches \ Poste	Directeurs		Chefs de service		Adjoints		Directeurs d'école	
	%	rang	%	rang	%	rang	%	rang
04- Rédiger les procès-verbaux et les documents	32	6.5	17	7.5				
05- Faire la correspondance					33	2	29	5
07- Assister aux assemblées des commissaires	66	1	17	7.5	29	5.5		
14- S'occuper des relations intérieures	21	9						
15- S'occuper des relations extérieures	30	8	21	6	21	8	27	6.5
16- Recevoir les fournisseurs							20	9
17- Rédiger et vérifier les commandes					21	8	31	3.5
19- Donner des consultations aux égaux	39	4	34	3	33	2	24	8
20- Donner des consultations aux subalternes	36	5	28	4	21	8	31	3.5
21- Donner des consultations aux supérieurs	48	3	35	2	33	2	27	6.5
22- Participer à des comités	59	2	59	1	67	1	59	1
25- Planifier les projets et politiques	32	6.5	24	5	29	5.5	32	2
26- Appliquer les conventions collectives	18	10.5						
29- Coordonner et organiser les services	18	10.5						

Tableau V-5: Périodicité mensuelle des principales tâches des cadres, selon le poste

Tâches \ Poste	Directeurs		Chefs de service		Adjoints		Directeurs d'école	
	%	rang	%	rang	%	rang	%	rang
01- Vérifier les procédures comptables							15	9.5
03- Administrer et contrôler les budgets	43	1	17	6	17	7.5	24	4
04- Rédiger les procès-verbaux et les documents			18	5	17	7.5	17	7.5
07- Assister aux assemblées des commissaires	27	2.5	39	1	17	7.5	24	4
08- Recruter, engager, évaluer le personnel					17	7.5		
13- Planifier les activités du personnel					25	1.5		
15- S'occuper des relations extérieures	27	2.5			21	3.5	15	9.5
17- Rédiger et vérifier les commandes							19	6
19- Donner des consultations aux égaux			16	7	17	7.5	34	1
21- Donner des consultations aux supérieurs	16	5.5	26	2	21	3.5	25	2
22- Participer à des comités			19	4	17	7.5	24	4
24- Négocier avec les syndicats	16	5.5						
25- Planifier les projets et politiques	25	4	21	3	25	1.5	17	7.5

Tableau V-6: Périodicité semestrielle et annuelle des principales tâches des cadres, selon le poste

Tâches \ Poste	Directeurs		Chefs de service		Adjoints		Directeurs d'école	
	%	rang	%	rang	%	rang	%	rang
02- Préparer budgets et états financiers	80	1	69	1	42	2	49	7
03- Administrer et contrôler les budgets			17				15	10
07- Assister aux assemblées des commissaires			16	11	21	8.5	22	8.5
08- Recruter, engager, évaluer le personnel	41	4	40	4	29	5	63	5
09- Définir les tâches des subalternes	66	2	57	2	55	1	69	4
10- S'occuper du perfectionnement	27	5	25	7	21	8.5		
11- Evaluer les besoins en équipement	61	3	52	3	33	3.5	70	3
12- Organiser l'emploi du temps des professeurs	18	10	29	5	21	8.5	73	2
13- Planifier les activités du personnel	23	6.5	27	6			56	6
23- Organiser l'horaire des élèves	20	8	26	8.5	21	8.5	76	1
24- Négocier avec les syndicats	23	6.5						
25- Planifier les projets et politiques	18	10	26	8.5	33	3.5	22	8.5
27- Régler les griefs	18	10						

Tableau V-7: Les directeurs exercent les tâches ci-dessous selon une périodicité

quotidienne	hebdomadaire	mensuelle	semestrielle ou annuelle
05-[1] Faire la correspondance (86)[2]	07- Assister aux assemblées des commissaires (66)	03- Administrer et contrôler les budgets (43)	02- Préparer budgets et états financiers (77)
14- S'occuper des relations intérieures (64)	21- Donner des consultations aux supérieurs (48)		09- Définir les tâches des subalternes (76)
20- Donner des consultations aux subalternes (55)	22- Participer à des comités (59)		11- Evaluer les besoins en équipement (60)
29- Coordonner et organiser les services (52)			
19- Donner des consultations aux égaux (34-39)[3]			
26- Appliquer les conventions collectives (25-18)			
15- S'occuper des relations extérieures (36-30-27)[4]			
25- Planifier les projets et politiques (25-32-23)			

1) Numéro de la tâche
2) Pourcentage accordé à chaque fréquence
3) Sur deux fréquences
4) Sur trois fréquences

Tableau V-8: Les chefs de service exercent les tâches ci-dessous selon une périodicité

quotidienne	hebdomadaire	mensuelle	semestrielle ou annuelle
05- Faire la correspondance (90)		07- Assister aux assemblées des commissaires (39)	02- Préparer budgets et états financiers (69)
14- S'occuper des relations intérieures (60)		03- Administrer et contrôler les budgets (17)	09- Définir les tâches des subalternes (57)
20- Donner des consultations aux subalternes (59)			11- Evaluer les besoins en équipement (52)
18- Faire du travail de bureau (42)			08- Recruter, engager, évaluer le personnel (40)
03- Administrer et contrôler les budgets (22)			
15- S'occuper des relations extérieures (33-21)			
19- Donner des consultations aux égaux (38-34)			
21- Donner des consultations aux supérieurs (22-35-26)			
25- Planifier les projets et politiques (25-24-21)			

Tableau V-9: Les adjoints exercent les tâches ci-dessous selon une périodicité

quotidienne	hebdomadaire	mensuelle	semestrielle ou annuelle
14- S'occuper des relations intérieures (75)	07- Assister aux assemblées des commissaires (29)		09- Définir les tâches des subalternes (54)
05- Faire la correspondance (67)			02- Préparer budgets et états financiers (42)
18- Faire du travail de bureau (38)			11- Evaluer les besoins en équipement (33)
03- Administrer et contrôler les budgets (29)			
15- S'occuper des relations extérieures (24)			
19- Donner des consultations aux égaux (33-32)			
21- Donner des consultations aux supérieurs (25-33-21)			
	25- Planifier les projets et politiques (29-25-33)		

Tableau V-10: Les directeurs d'école exercent les tâches ci-dessous selon une périodicité

quotidienne	hebdomadaire	mensuelle	semestrielle ou annuelle
14- S'occuper des relations intérieures (95)	22- Participer à des comités (59)		23- Organiser l'horaire des élèves (76)
28- Avoir rencontres et échanges avec élèves (75)	25- Planifier les projets et politiques (32)		12- Organiser l'emploi du temps des professeurs (73)
05- Faire la correspondance (59)	17- Rédiger et vérifier les commandes (31)		11- Evaluer les besoins en équipement (70)
20- Donner des consultations aux subalternes (54)			09- Définir les tâches des subalternes (69)
15- S'occuper des relations extérieures (46)			08- Recruter, engager, évaluer le personnel (63)
18- Faire du travail de bureau (42)			13- Planifier les activités du personnel (56)
26- Appliquer les conventions collectives (42)			02- Préparer budgets et états financiers (49)
29- Coordonner et organiser les services (32)			
	19- Donner des consultations aux égaux (24-34)		
	21- Donner des consultations aux supérieurs (27-25)		

3- Les tâches jugées les plus importantes

A la question qui demande quelles sont les trois tâches les plus importantes dans l'exercice de vos fonctions, les cadres inscrivent les suivantes:

	Indice(1) d'importance
25- planifier des projets et établir des politiques qui relèvent de votre compétence;	107.6
13- planifier et coordonner les activités du personnel (programmes, cours, horaires);	68.7
29- coordonner et organiser les services;	66.6
14- s'occuper des relations intérieures;	53.4
03- administrer et contrôler les budgets.	28.8

Même si ce sont les mêmes tâches qui reviennent le plus fréquemment lors de chacun des choix, il ressort toutefois, de la dispersion des pourcentages, qu'il n'y a pas unanimité sur chacune d'elles; certaines tâches sont valorisées seulement par l'un ou l'autre des sous-groupes. Tous les sous-groupes s'entendent pour juger très importante la tâche 25- la planification des projets et l'établissement des politiques. La plupart des sous-groupes valorisent la planification des activités du personnel (13) et la coordination des services (29).

---

1) A partir des réponses aux trois choix, nous avons construit un indice d'importance dont la valeur maximale est 600: nous avons donné un poids de 3 au premier choix, de 2 au second et de 1 au troisième.

Tableau V-11: Indice d'importance des tâches, selon le poste

Tâches \ Poste	Directeurs	Chefs de service	Adjoints	Directeurs d'école
25- Planifier les projets et politiques	141.8	110.5	90.7	82.7
29- Coordonner et organiser les services	135.0	61.8	22.5	40.3
14- S'occuper des relations intérieures	21.0	33.8	22.6	124.4
15- S'occuper des relations extérieures	16.2	19.8	54.5	
13- Planifier les activités du personnel	27.9	69.5	104.5	84.7
28- Avoir rencontres et échanges avec élèves	-	15.8	22.7	64.1
03- Administrer et contrôler les budgets	48.9	33.0	31.7	5.3

Tableau V-12: Indice d'importance des tâches, selon le service

Tâches \ Service	Administration générale	Services pédagogiques	Services aux étudiants	Services auxiliaires	Direction d'école
25- Planifier les projets et politiques	60.0	146.3	89.9	160.0	82.7
29- Coordonner et organiser les services	52.5	72.9	116.8	55.0	39.7
14- S'occuper des relations intérieures	45.0	23.8	33.3	10.0	124.4
13- Planifier les activités du personnel	5.0	105.8	75.0		84.7
03- Administrer et contrôler les budgets	87.5	15.7	25.2	35.0	5.3
11- Evaluer les besoins en équipement	10.0	19.8	22.2	75.0	1.8
02- Préparer budgets et états financiers	60.0	2.7	-	4.5	-

Maintenant selon que nous considérons les postes ou les services, il y a quelques variantes dans les choix. D'une part, les directeurs vont insiter plus que les autres sur l'administration et le contrôle des budgets (03) alors que les directeurs d'école insistent plus sur les relations intérieures (14) et les adjoints sur les relations extérieures (15). D'autre part, du point de vue des services, les cadres de l'administration générale mettent l'accent sur la préparation et le contrôle des budgets (02-03) et ceux des services auxiliaires sur les évaluations des besoins d'équipement.

4- Tâches qui absorbent le plus de temps

De la question 39, il ressort que les tâches les plus importantes sont également considérées comme celles qui absorbent le plus de temps, à l'exception de la participation aux comités qui occupe la dixième place en importance et la quatrième en fonction du temps qu'on doit lui consacrer.

	Indice (1)
25- planifier des projets et établir des politiques;	146.0
29- coordonner et organiser les services;	135.6
14- s'occuper des relations intérieures;	130.1
22- participer à des comités;	125.2
13- planifier et coordonner les activités du personnel.	107.5

1) Pour construire cet indice, nous avons donné un poids de 5 au premier choix et de 1 au dernier, de telle sorte que l'indice global pourrait théoriquement se chiffrer à 1,500.

Les directeurs consacrent plus de temps à l'administration du budget et de l'équipement qu'aux relations intérieures et à l'organisation des programmes, des cours et des horaires. Les chefs de service sont également davantage pris par l'équipement que par les relations intérieures. On remarque que les adjoints et les directeurs d'école consacrent pas mal de temps en consultation avec les subalternes. Les directeurs d'école sont les seuls à attacher autant d'importance, quant au temps, aux contacts avec les élèves. Par ailleurs, ils sont davantage pris par leur personnel et leur clientèle, alors que les directeurs le sont plus par l'administration financière et matérielle.

Il y a aussi des différences en fonction des services. Les cadres de l'administration générale montrent plus de différence entre les deux critères; s'il y a accord sur la coordination des services et sur l'administration budgétaire, il y a divergence concernant les autres choix; ainsi des tâches moins importantes, telles que l'assistance aux comités, l'évaluation des besoins en équipement et la préparation de procès-verbaux et de documents accaparent plus que leur importance ne l'exige.

Il semble que les comités accaparent beaucoup de temps comparativement à l'importance qu'on leur accorde; ne serait-ce que pour faire face aux difficultés d'organisation, on ne trouve pas mieux que de créer de trop nombreux comités; veut-on éviter la délégation de responsabilités et de pouvoir en rassemblant plusieurs personnes qui, après avoir fait le tour de la question, n'auront pas plus d'outils administratifs pour agir?

Tableau V-13: Tâches qui prennent le plus de temps, selon le poste

Tâches \ Poste	Directeurs	Chefs de service	Adjoints	Directeurs d'école
25- Planifier les projets et politiques	164.2	166.5	109.7	108.6
29- Coordonner et organiser les services	236.8	118.1	78.3	112.2
14- S'occuper des relations intérieures	90.7	93.3	83.5	249.6
20- Donner des consultations aux subalternes	48.9	107.9	98.4	122.3
22- Participer à des comités	168.2	115.3	132.5	107.4
13- Planifier les activités du personnel	65.1	115.4	140.8	111.4
28- Avoir rencontres et échanges avec élèves	11.5	49.8	9.0	218.4
03- Administrer et contrôler les budgets	110.8	53.4	78.7	5.4
11- Evaluer les besoins en équipement	101.4	114.2	107.5	62.9

Tableau V-14: Tâches qui prennent le plus de temps, selon le service

Tâches \ Service	Administration générale	Services pédagogiques	Services aux étudiants	Services auxiliaires	Direction d'école
25- Planifier les projets et politiques	67.1	198.2	175.1	160.7	108.6
29- Coordonner et organiser les services	124.8	139.1	194.9	106.5	112.2
14- S'occuper des relations intérieures	68.0	92.8	97.9	121.7	251.6
20- Donner des consultations aux subalternes	50.4	123.5	103.7	34.0	122.3
22- Participer à des comités	112.9	185.4	98.2	20.2	107.4
13- Planifier les activités du personnel	17.9	160.4	140.2	19.2	111.4
28- Avoir rencontres et échanges avec élèves	-	23.7	100.1	35.0	218.4
03- Administrer et contrôler les budgets	176.3	27.4	37.7	83.0	5.4
11- Evaluer les besoins en équipement	121.3	83.8	73.2	247.2	62.9
17- Rédiger et vérifier les commandes	5.2	15.6	77.5	110.5	10.9
04- Rédiger les procès-verbaux et les documents	98.8	6.7	-	-	-

5- Le sommaire

Il n'est pas exagéré de dire que le cadre scolaire est grandement accaparé par les multiples tâches de relations interpersonnelles. Cette observation ne fait que confirmer l'expérience et l'abondante littérature écrite à ce sujet. Le cadre, par ses fonctions de direction, de coordination, d'animation et d'innovation, est un centre par où toutes les informations passent. La communication, surtout lorsqu'elle se situe dans un contexte hiérarchique, acquiert de plus amples dimensions et soulève des difficultés nouvelles, telles que la complexité des messages, la précision de l'émission, la disponibilité de la réception et l'interférence dans les canaux de communication.

En outre, trop souvent l'art de communiquer est perçu comme une chose facile et naturelle. Plusieurs sous-groupes éprouvent plus de difficulté avec les relations extérieures ou avec les comités qu'avec les relations intérieures; pourtant, nous verrons plus loin que ce secteur n'est pas exempt de problèmes et qu'il est à la source de multiples erreurs administratives.[1]

Plusieurs tâches sont également partagées quels que soient les sous-groupes; c'est particulièrement le cas de la participation aux comités (22) et des consultations entre égaux (19) ou avec les subalternes (20);

---

1) Voir le chapitre VI sur les difficultés rencontrées par les cadres dans l'exercice de leurs fonctions.

c'est vrai également de la planification des projets et l'établissement des politiques (25); de même, quel que soit le poste, on s'occupe également de l'équipement (11), du recrutement (08) et de la définition des tâches du personnel (09).

Pour ce qui est de consulter les supérieurs, nous constatons que cette tâche est hautement partagée par tous les postes, sauf les directeurs d'école; cette exception vient-elle de l'éloignement géographique des écoles, de la plus grande autonomie des responsables de ce poste ou d'un repliement sur leur école?

Il est étonnant de voir jusqu'à quel point les cadres des services, de l'administration générale et de la pédagogie se tiennent loin des élèves et ne semblent pas se préoccuper d'établir des contacts avec eux.

Les directeurs ne classent pas les tâches concernant le personnel parmi les plus importantes ou les plus accaparantes même s'ils s'occupent en grand nombre de la définition des tâches et de la négociation collective. Par ailleurs, ils se disent plus démunis, concernant le recrutement et l'application de la convention.

Nous verrons, lors de l'étude de l'échelle "orientation vers la tâche"[1], que les cadres veulent insister sur le respect des délais et le respect des critères du rendement qualitatif et quantitatif quant à l'accomplissement des tâches, mais ne veulent pas exercer de pression sur eux ni se poser tout le problème de l'évaluation du travail professionnel.

---

1) Voir le tome 2, p.91

Il est révélateur de mettre en parallèle, d'une part les tâches les plus souvent choisies, les plus importantes du point de vue des fonctions et les plus captivantes du point de vue du temps à y consacrer et, d'autre part celles pour lesquelles les cadres se sentent le mieux préparés et celles pour lesquelles ils ne sentent moins bien préparés.

Les tâches 25: "planifier les projets et politiques" et 14: "s'occuper des relations intérieures" sont exercées par le plus grand nombre, sont considérées parmi les plus importantes et les plus captivantes et en même temps ce sont celles pour lesquelles les cadres se sentent le mieux préparés. Les tâches 13: "planifier les activités du personnel" et 29: "coordonner et organiser les services", également considérées comme importantes et pour lesquelles la préparation des cadres est jugée bonne, sont en même temps classées parmi celles pour lesquelles bon nombre de cadres réclament un supplément de préparation. La tâche 03: "administrer et contrôler les budgets", considérée importante, exige une meilleure préparation. Enfin deux autres tâches, 02: "préparer budgets et états financiers" et 08: "recruter, engager, évaluer le personnel", appréciées comme moins importantes et moins accaparantes, se retrouvent parmi celles pour lesquelles les cadres se sentent moins préparés.

Les directeurs désirent un complément de formation en vue de l'administration budgétaire (02-03), de la politique du personnel (08-26) et de la coordination générale (29).

En plus de ces mêmes exigences, les chefs de service sentent qu'ils ont des déficiences vis-à-vis le domaine des relations extérieures (15).

Les adjointes, pour leur part, constatent qu'ils ont aussi des faiblesses vis-à-vis l'administration budgétaire (01-02), les relations extérieures (15), la définition des tâches des subalternes (09) et la planification des projets. Enfin les directeurs d'école sentent les mêmes besoins dans le secteur des budgets (02-03), de la planification des programmes, des cours, des horaires (13), du travail en comité (22) et de l'application des conventions collectives (26).

Les cadres de l'administration générale expriment plus de besoins du côté de la gestion du personnel (08, 09, 26), des procédures comptables (01) et des relations intérieures (14).

Ceux des services pédagogiques cherchent un complément du côté de la gestion financière (02-03), de la gestion générale (25-29) et du personnel (08). Les cadres des services aux étudiants ont des besoins similaires : budget (02-03), administration générale (13-29) et relations extérieures (15). Quant aux services auxiliaires, leurs besoins de perfectionnement vont dans le même sens; budget (01-03), personnel (08), relations extérieures (15) et gestion générale (29).

Quel que soit le poste ou le service, les domaines du budget (01, 02, 02), de la gestion du personnel (08, 09, 26), de l'administration générale (13, 25, 29) et des relations (14-15) sont ceux pour lesquels les cadres actuels se sentent vraiment moins bien préparés.

En somme, les cadres se sentent plus démunis dans les domaines du budget, de la gestion du personnel, de la planification et de la coordination. Des groupes plus versés dans un domaine aspirent encore à une meilleure préparation et d'autres groupes recherchent une préparation complémentaire à leur principal champ de préoccupation: ainsi les cadres des services pédagogiques, des services aux étudiants et des directions d'école se disent moins bien préparés à régler les questions budgétaires.

Les cadres sont donc suffisamment conscients de leurs graves handicaps dans les principaux domaines de la gestion: administration générale, administration du personnel et du budget, tant du point de vue de la planification, de la coordination, que du contrôle et des communications. C'est là une conclusion très importante de la présente étude.

Tableau V-15: Tâches perçues en fonction de divers critères, selon le poste

Tâches / Poste	Tâches les plus choisies	Tâches les plus importantes	Tâches les plus accaparantes	Préparation aux tâches	
				mieux préparés	moins bien préparés
Ensemble		13	13	13	13
		29	29	29	29
	14	14	14	14	
	25	25	25	25	
		03			03
	20-21-22		22	28	02-08
Directeurs		29	29	29	29
		02		02	02
		03	03	03	03
	25	25	25	25	
	07-14-20 21-22	07	11-22	13	08-26
Chefs de service		29	29	29	29
		13	13	13	
	25	25	25	25	
			11	11	
	20			20	
		08			08
	19-21-22	14	22		02-03-15
Adjoints	25	25	25	25	25
	15	15		15	15
		01		01	
				02	02
		03		03	
		13	13	13	13
	14-19-21-22		11-20-22		09
Directeurs d'école	13	13	13	13	13
	22			22	22
	14	14	14	14	
		25		25	
	28	28	28	28	
	15-20	29	20-29		02-03-26

Tableau V-16: Tâches perçues en fonction de divers critères, selon le service

Tâches / Service	Tâches les plus choisies	Tâches les plus importantes	Tâches les plus accaparantes	Préparation aux tâches	
				mieux préparés	moins bien préparés
Ensemble	14 25 20-21-22	13 29 14 25 03	13 29 14 25 22	13 29 14 25 28	13 29 03 02-08
Administration générale	07-20-21 22-25	01 02 03 29 25	03 29 04-11-22	01 14 02 03 29	01 14 08-09-26
Services pédagogiques	25 19-21-22	25 29 13 20 08 22	25 29 13 22	25 25 13 20 11	25 29 08 02-03
Services aux étudiants	25 20 19-21-22	13 29 25 28 14	13 29 25 20 28	13 29 25 20 28	13 29 02-03-15
Services auxiliaires	25 07-20-21-22	03 25 11 29 15	25 14 17 11 29	03 25 14 17 11	03 29 15 01-08

Directions des écoles (Voir le tableau précédent)

Tableau V-17: Perception de l'importance et de la préparation en vue d'exécuter certaines tâches, selon le poste et le service.

Importance des tâches:	importantes	importantes	mportan-tes	moins importantes
et préparation à ces tâches:	bonne préparation	bonne préparation mais insuffisante	préparation insuffisan-te	préparation insuf-fisante
Poste				
Ensemble	14-25	13 29	03	02 08
Directeurs	25	02-03 29		08 26
Chefs de service	13 25 11-20	29	08	02-03 15
Adjoints	01-05	13-15		02 09
Directeurs d'école	14-25	13 22		02-03 26
Service				
Administration générale	03 02 29	01-14		08-09 26
Services pédago-giques		25-29	08	02-03
Services aux étudiants	25	13 29		02-03 15
Services auxi-liaires		03	15-29	01 08

Tableau V-18: La liste des tâches

(01) établir et/ou vérifier les procédures comptables

(02) préparer les budgets et les états financiers

(03) administrer et contrôler les budgets

(04) rédiger les procès-verbaux et les documents

(05) faire la correspondance

(06) percevoir les taxes scolaires

(07) assister aux assemblées des commissaires

(08) recruter, engager et évaluer le personnel

(09) définir les tâches des subalternes

(10) s'occuper du perfectionnement du personnel professionnel (enseignants, psychologues, etc.)

(11) évaluer les besoins en équipement

(12) organiser l'emploi du temps des professeurs

(13) planifier et coordonner les activités du personnel (programmes, cours et horaires)

(14) s'occuper des relations intérieures

(15) s'occuper des relations extérieures

(16) recevoir les fournisseurs

(17) rédiger et vérifier les commandes

(18) faire du travail de bureau

(19) donner des consultations et des recommandations sur demande, aux égaux

(20) donner des consultations et des recommandations sur demande, aux subalternes

(21) donner des consultations et des recommandations sur demande, aux supérieurs

(22) participer à des comités

(23) organiser l'horaire des élèves

(24) négocier avec les syndicats

(25) planifier des projets et établir des politiques qui relèvent de votre compétence

(26) appliquer les conventions collectives

(27) régler les griefs

(28) avoir des rencontres et des échanges directs avec les élèves

(29) coordonner et organiser les services

CHAPITRE VI

LES DIFFICULTES RENCONTREES PAR LES CADRES SCOLAIRES DANS L'EXERCICE DE LEURS FONCTIONS (1)

La connaissance des difficultés que rencontrent les cadres des commissions scolaires dans l'exercice de leurs principales fonctions peut fournir des indications intéressantes quant aux besoins de perfectionnement. Le questionnaire laissait aux répondants toute latitude d'exposer de façon détaillée les difficultés rencontrées, qu'elles proviennent de la structure de l'organisation, de la répartition des fonctions ou des personnes elles-mêmes. En donnant la parole aux intéressés, on obtient la perception qu'ont les administrateurs de leur propre organisation. Sans doute, il ne s'agit pas ici du diagnostic d'observateurs venus de l'extérieur; leurs commentaires nous révèlent donc les difficultés du "vécu" et nous renseignent autant sur les individus qui les formulent que sur l'organisation elle-même.

Au total, 232 cadres ont répondu à cette partie du questionnaire, mais tous n'y ont pas mis le même souci de précision. Dans un premier temps, nous présentons une évaluation quantitative de la fréquence avec laquelle

---

1) Ont participé à ce chapitre MM. Pierre Caron, Yvon Boutet et Robert Ayotte.

chaque difficulté est signalée de même que la catégorisation nécessaire à cette fin; dans un second temps, nous reprenons les principaux problèmes en essayant de les relier et de les expliquer, le plus souvent à l'aide des commentaires mêmes des interviewés. Enfin nous présentons qui, à leur avis, est le mieux placé pour résoudre ces difficultés.

A- Analyse quantitative des difficultés des cadres scolaires

Nous avons pu isoler environ 680 difficultés, soit une moyenne se rapprochant de trois par individu. Devant leur diversité, il a fallu, pour l'analyse, les répartir en trois grandes catégories, identifiées en fonction de leur origine, à savoir:

1- les facteurs extérieurs à la commission scolaire;
2- la commission scolaire elle-même;
3- les cadres de son administration.

Le tableau VI-2 énumère les catégories et sous-catégories retenues pour l'analyse. La liste en a été établie a posteriori en fonction des réponses reçues.

1- Les difficultés issues des facteurs extérieurs à la commission scolaire

Entrent, dans cette catégorie, toutes les difficultés dues, selon les répondants, à la législation gouvernementale, à l'un ou l'autre des éléments du système

scolaire ou à des ministères (principalement ceux de l'Education, du Travail et des Affaires sociales). L'interrelation de tous ces facteurs serait la source d'un certain nombre de difficultés; ce n'est toutefois pas la source la plus nombreuse (8.9%) des plaintes.

A l'intérieur de cette catégorie, le plus grand nombre des plaintes sont mises au compte du ministère de l'Education; les griefs portent sur les normes budgétaires, les programmes pédagogiques, les exigences administratives ou sur la lenteur et la pauvreté des communications. Les directeurs, à cause de leurs relations plus fréquentes avec les ministères, affirment, plus souvent que les autres cadres, qu'ils trouvent là une source de difficultés.

2- Les difficultés issues de la commission scolaire elle-même

Les difficultés de la deuxième catégorie surgissent de la commission scolaire à laquelle appartiennent les répondants. Premièrement, de sa structure, c'est-à-dire la façon dont le pouvoir et les responsabilités sont répartis entre les divers services et la façon dont les tâches sont définies et attribuées; deuxièmement, de son fonctionnement, c'est-à-dire de la façon selon laquelle les objectifs administratifs sont précisés et remplis, selon laquelle les relations entre les paliers hiérarchiques ou entre les services sont entretenues et selon laquelle l'information circule aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur; troisièmement, de ses ressources tant humaines que matérielles (budget et équipement).

On constate que 45% des plaintes relevées appartiennent à cette seconde catégorie; la moitié d'entre elles concernent la sous-catégorie "fonctionnement"; 13.4%, les aspects structuraux et 8.5%, les ressources d'opération. En examinant l'étalage des réponses à cette deuxième catégorie, on décèle un malaise généralisé quelle que soit la catégorie de gestionnaires. Les directeurs ont davantage tendance à se plaindre de la structure que du fonctionnement, alors que les adjoints insistent sur les deux; par ailleurs, les directeurs d'école se préoccupent moins de la structure que de son fonctionnement et des conditions d'opération. Les chefs de service insistent davantage sur les relations verticales et horizontales; les adjoints, sur la communication intérieure et les directeurs d'école, sur la communication extérieure.

En somme, plus les administrateurs occupent un poste supérieur plus ils attribuent les difficultés à la structure et moins ils se plaignent de son fonctionnement. Les cadres intermédiaires de leur côté, insistent plutôt sur le fonctionnement que sur la structure. Dans un cas comme dans l'autre, la responsabilité vis-à-vis les difficultés n'est assumée par aucun des sous-groupes.

La répartition des réponses selon les services fait voir que les cadres de l'administration générale se soucient plus de structure, en particulier de "bicéphalie", que de fonctionnement; les cadres des services aux étudiants ont davantage de difficultés avec les relations verticales et horizontales. Quant aux cadres des services auxiliaires, il est normal qu'ils voient davantage les problèmes de locaux et d'équipement.

3- Les difficultés issues des cadres eux-mêmes

Les difficultés causées par les cadres ressortissent à leur situation d'administrateurs telle qu'ils la perçoivent ou telle qu'elle est perçue par leurs collègues. Leurs jugements portent sur la compétence technique, sur les attitudes des administrateurs, sur les conflits entre les administrateurs et sur le style de gestion. Il ne s'agit pas ici d'une évaluation objective des comportements, mais des jugements émis par les cadres eux-mêmes.

Près de la moitié (46.3%) de toutes les plaintes formulées sont attribuées aux cadres eux-mêmes. Un dixième d'entre elles invoquent l'incompétence technique des gestionnaires, le pourcentage est plus élevé chez les cadres de l'administration générale. Par ailleurs, un peu plus du tiers portent un jugement défavorable sur le style de gestion des supérieurs et plus particulièrement sur le style de "leadership", sur le refus de partager leurs responsabilités, sur la rareté du travail d'équipe, sur l'incompréhension dont est l'objet le personnel professionnel et sur sa mauvaise utilisation. La question est soulevée moins souvent par les directeurs et les adjoints que par les autres. Il en est de même dans le cas des cadres de l'administration générale; par contre, ceux des services aux étudiants en parlent plus souvent. Et la moitié reprochent aux cadres leur attitude négative, le blocage des communications et les conflits qui naissent de la rivalité entre les services, de la différence entre les générations ou de l'incompréhension entre les individus. Ces commentaires reviennent plus souvent dans la bouche des directeurs.

Tous ces symptômes nous révèlent clairement l'inadéquation des relations interpersonnelles par rapport aux exigences de l'organisation. Il semble donc que les problèmes de structure ne sont pas les seuls facteurs responsables des difficultés rencontrées, même s'ils peuvent engendrer des comportements compensatoires. D'ailleurs le chapitre suivant va nous éclairer sur les perceptions et les attitudes des administrateurs scolaires dans un contexte de travail.

B- Présentation plus synthétique des difficultés des cadres scolaires

A la suite des commentaires formulés par les cadres, nous avons tenté de présenter les points de vue selon une façon plus organique comme d'ailleurs l'avaient fait nos interviewés.

1) Les difficultés liées à la structure

A plusieurs endroits, les cadres des commissions scolaires se sont plaints de l'intervention directe des commissaires dans l'administration interne. Les commissaires dépasseraient leur rôle de responsables des politiques générales pour intervenir dans l'administration régulière. A l'endroit de plusieurs d'entre eux, on a parlé d'incompétence ou de préoccupations trop exclusivement politiques ou personnelles.

Un autre vice de l'administration qui est presque unanimement condamné là où il existe, c'est la "bicéphalie", c'est-à-dire la séparation de l'administration financière et matérielle d'une part et de l'administration pédagogique d'autre part, sous deux administrateurs distincts et égaux. Il en résulte le plus souvent un cloisonnement étanche entre les services, de telle sorte que la réalisation des objectifs de l'un et de l'autre devient compliquée, que l'harmonisation des besoins et des ressources est très boiteuse. Il en résulte également des conséquences néfastes au bon fonctionnement des personnes comme nous le verrons plus loin.

Une difficulté très souvent signalée concerne la délimitation des responsabilités, la définition des tâches, et consécutivement la précision des lignes d'autorité et des canaux de communication. Cette situation semble provenir premièrement, surtout dans le cas des commissions scolaires locales, d'un manque de personnel et par conséquent de la polyvalence du personnel en exercice; deuxièmement, d'un schéma organisationnel conçu en fonction des personnes et non pas en fonction des exigences administratives et des fins de l'organisme; troisièmement, d'une déficience grave de la direction à bien délimiter les responsabilités de chaque service et à définir les tâches des individus, sans pour autant tomber dans un excès de rigidité. Une meilleure distribution des tâches éviterait les doubles emplois, les va-et-vient onéreux, les conflits qui en résultent entre les cadres, la lourdeur et les retards administratifs. La distribution des responsabilités et des tâches représente une des principales attributions de la direction, fonction qui, une fois bien remplie, a l'avantage de libérer le directeur d'une foule de tracasseries et d'embarras dus à une situation confuse.

De même, une démarcation claire de la ligne d'autorité et des principales liaisons fonctionnelles éviterait des conflits de juridiction, des cloisonnements dysfonctionnels, des pertes de temps et surtout des blocages qui empoisonnent parfois toute une équipe.

A la lecture des remarques faites par les cadres eux-mêmes, on retient deux refrains assez généralisés: d'abord, vu que personne ne sait qui fait quoi, personne ne veut prendre de responsabilités. Il s'ensuit que, paradoxalement, tout le monde veut diriger tout le monde. Dans la confusion, l'initiative est prise par les plus entreprenants. En outre, comme nous en parlerons plus loin, il semble que le seul mode de communication valable soit le mode hiérarchique, de supérieur à inférieur préférablement.

Les cadres semblent ignorer que tous les services n'ont pas une fonction identique et par conséquent ne se situent pas à la même place dans l'organigramme et n'entretiennent pas le même type de liaison avec les autres. Pour plusieurs, tous les services devraient être sur le même pied et avoir la même importance. Dans une entreprise, il y a des fonctions de base définies en conformité avec ses objectifs, des fonctions auxiliaires ou de soutien pour permettre la réalisation des fonctions de base et enfin une fonction de direction qui oriente et coordonne les deux autres. Comme ces fonctions remplissent des rôles différents et sont généralement situées dans des positions différentes de l'organigramme, il en résulte que le type de relation qui doit exister entre elles ne sera pas le même d'une fonction à une autre. Mais telle ne semble pas être la conception d'un bon nombre de cadres scolaires.

2) Difficultés liées au fonctionnement

La "bicéphalie" implique une double ligne hiérarchique et, pour plusieurs personnes, une double allégeance. Elle provoque la plupart du temps la formation de deux clans hermétiques et opposés. Si l'effet le plus apparent est l'opposition et le conflit entre les deux directeurs, il en résulte également des mouvements réflexes qui se répercutent à travers tous les services et qui touchent tous les individus. Les troubles fonctionnels le plus souvent signalés sont, premièrement, l'antagonisme entre les services des finances et de l'équipement d'une part, les services pédagogiques et les services aux étudiants d'autre part; deuxièmement, la duplication de certains travaux par les deux directions; troisièmement, la confusion des rôles et la multiplication des démarches qu'elle entraîne; quatrièmement, la séparation de la politique budgétaire de la définition des objectifs ou des politiques pédagogiques.

Il est également souvent question du court-circuitage de la ligne hiérarchique, soit à cause de l'imprécision des responsabilités ou de la multiplicité des étapes intermédiaires -- étapes souvent non décisionnelles -- soit à cause du blocage ou de l'engorgement de la voie hiérarchique, ou à cause de l'existence d'une autorité plus autocratique que fonctionnelle. Le court-circuitage se fait dans les deux sens de la ligne hiérarchique. Ce mode de fonctionnement, désagréable pour les individus et source de conflits, est un indice de malaises plus profonds. En outre, l'attitude autoritaire de plusieurs directeurs et l'absence de délégation de pouvoir qui en résulte provoquent un engorgement au niveau décisionnel et la paralysie à tous les paliers.

Les directeurs d'école reprochent aux cadres des commissions scolaires de ne pas leur laisser assez d'autonomie et de ne pas les consulter suffisamment. Ils reprochent aussi aux professeurs leur manque de collaboration, de disponibilité et de motivation. Ils voudraient en particulier avoir un plus grand mot à dire dans l'engagement de leur personnel.

Enfin plusieurs chefs de service n'acceptent pas leur position et leur dépendance par rapport au directeur d'un grand service. Ils se plaignent de l'incompétence ou de l'incompréhension du responsable et du palier supplémentaire que cela implique dans la hiérarchie. Tous veulent en réalité se retrouver au bureau de direction.

La "bicéphalie", la confusion des responsabilités d'un service par rapport à un autre, l'incompréhension des rôles précis de chaque service en regard des autres services, la diversité des formations professionnelles et des schèmes de valeurs chez les responsables des divers services entraînent des comportements protectionnistes et isolationnistes au sein de chaque service; cette attitude se traduit dans les faits par un blocage ou un filtrage de l'information, par des tentatives d'empiètement, par des tâches mal assumées. Il y a une lacune énorme du côté des mécanismes d'information, de coordination, de concertation, de collaboration. Il en résulte autant de problèmes dans les relations horizontales que dans les relations verticales.

La seule solution proposée par les répondants pour résoudre les difficultés de collaboration interservices est de restructurer les services pour les placer dans une position hiérarchique les uns par rapport aux autres. La solution rêvée consisterait à rendre tous les autres services dépendants de celui dont on est directeur.

La lecture des commentaires ne nous convainc pas que les services travaillent en interdépendance; en effet, on n'ose pas consulter, on ne semble pas concevoir que certaines politiques peuvent être gérées en équipe et on sent même de l'animosité dans certains cas.

L'appartenance à des générations différentes, donc souvent à des ensembles de valeurs distinctes, suscite dans le domaine de l'éducation comme ailleurs autant de problèmes sinon davantage.

Il n'y a pas de doute que les limitations en termes de budget, de locaux, d'équipement et de personnel restreignent la réalisation des projets de chacun. Toutefois la rareté suscite souvent l'ingéniosité, à la condition toutefois qu'une bonne partie des énergies du personnel ne soit pas accaparée par les conflits, les intrigues, les blocages dans les communications; dans ce contexte, les cadres passent plus de temps à démêler le fouillis administratif qu'à développer des méthodes plus économiques ou répondant mieux à leurs besoins.

C- Qui est le mieux placé pour résoudre ces difficultés

Comme on peut le voir, les cadres des commissions scolaires perçoivent un bon nombre de problèmes qui se posent dans leur institution. Plusieurs d'entre eux sentent leur rendement considérablement entravé et leur initiative réduite à cause de ce contexte. Malheureusement, les difficultés proviennent plus souvent des autres que de soi-même. Chacun est davantage enclin à blâmer son entourage et à voir l'incompétence de ses confrères tout en évitant bien de se compromettre soi-même. A la question de savoir qui selon chacun est le plus en mesure de remédier aux malaises, il est étonnant de constater l'écart qui sépare la distribution procentuelle des sources de difficultés et la distribution procentuelle des instances les plus aptes à les résoudre. Alors que près de la moitié des difficultés proviennent des individus, seulement un sur dix juge qu'il peut leur apporter une solution. A l'opposé, alors qu'une difficulté sur dix ressortit aux instances gouvernementales ou aux autres commissions scolaires, plus de la moitié des répondants attendent du ministère de l'Education le remède à leurs problèmes.

Tableau VI-1: Comparaison entre l'origine des difficultés et la source du remède possible

	Administration supérieure	Administration interne	L'individu au travail	Autres
D'où proviennent vos difficultés	9.3%	39.5%	46.3%	4.8%
Qui peut résoudre ces difficultés	53.0%	35.2%	9.6%	2.3%

La contradiction réside dans le fait que, d'une part, les cadres des commissions scolaires souhaitent et réclament plus de pouvoir et plus d'autonomie et que, d'autre part, ils comptent immédiatement sur les interventions de l'extérieur pour régler leurs problèmes d'organisation interne ou de relations interpersonnelles. Ils prêchent la décentralisation administrative et au même moment ils demandent au Gouvernement d'agir comme arbitre ou comme juge. Les cadres comptent principalement sur le ministère de l'Education pour régler les problèmes de structures et d'organigramme.

Cette contradiction révèle plusieurs choses: premièrement, il semble difficile pour quiconque occupe un poste de direction d'admettre sa part de responsabilité dans les problèmes des commissions scolaires; deuxièmement, cette réticence est conforme au comportement de l'administrateur pour qui la délégation de responsabilité, la discussion des objectifs, la reconnaissance de ses erreurs représentent autant de pierres d'achoppement à son autorité et à son prestige; troisièmement, cette inconscience révèle des besoins de perfectionnement dont la nécessité n'est pas ressentie par les intéressés eux-mêmes; enfin peut-être veut-on donner au ministère de l'Education le mandat de perfectionner les autres à l'exclusion de soi-même.

Toute tentative de perfectionnement en "management" devra être précédée de sessions de diagnostic où les participants seront amenés à percevoir l'ensemble des problèmes, et leur interrelation, et à s'engager eux-mêmes dans la recherche de solutions à long terme.

Tableau VI-2: Types de difficultés rencontrées par les cadres scolaires, dans l'exercice de leurs fonctions

Difficultés provenant / Poste	Directeurs		Chefs de service		Adjoints		Directeurs d'école		Total	
	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
A- de facteurs extérieurs à la C.S.	21	15.2+	27	8.2	8	12.3	5	3.3-	61	9.0
1- ministère de l'Education et autres	18	13.0+	22	6.7	7	10.8	5	3.3	52	7.6
2- commission scolaire locale	3	2.2	5	1.5	1	1.5			9	1.4
B- de la commission scolaire elle-même	52	37.7	149	45.1	35	53.8	69	46.3	305	44.7
a) dans ses aspects structuraux	27	19.6+	46	13.9	11	16.9	7	4.7-	91	13.4
3- rôles et pouvoirs des commissaires	8	5.8	10	3.0			3	2.0	21	3.1
4- "bicéphalie"	9	6.5	17	5.1	6	9.2			32	4.7
5- description des tâches	10	7.2	19	5.7	5	7.7	4	2.7	38	5.6
b) dans son fonctionnement	20	14.5-	73	22.1	19	29.2	44	29.5	156	22.8
6- définition des politiques et des procédures	8	5.8	19	5.7	5	7.7	17	11.4	49	7.2
7- relations verticales et horizontales	8	5.8	33	10.0+	4	6.1	3	2.0-	48	7.0
8- communication intérieure	4	2.9	12	3.6	7	10.8+	7	4.7	30	4.4
9- communication extérieure			9	2.7	3	4.6	17	11.4+	29	4.2
c) dans ses ressources	5	3.6-	30	9.1	5	7.7	18	12.1	58	8.5
10- personnel	4	2.9	15	4.5	2	3.1	10	6.7	31	4.5
11- budget			8	2.4	2	3.1			10	1.5
12- locaux et équipement	1	0.7	7	2.1	1	1.5	8	5.4	17	2.5
C- des cadres de son administration	65	47.1	154	46.7	22	33.8-	75	50.3	316	46.3
13- incompétence technique	10	7.2	16	4.8	4	6.1	7	4.7	37	5.4
14- attitude négative	22	15.9	50	15.1	8	12.3	22	14.8	102	14.9
15- conflits	19	13.8+	20	6.1	4	6.1	17	11.4	60	8.8
16- style de gestion	14	10.1-	68	20.6	6	9.2	29	19.5	117	17.2
Total	138	100.0	330	100.0	65	100.0	149	100.0	682	100.0

Tableau VI-3: Types de difficultés rencontrées par les cadres scolaires dans l'exercice de leurs fonctions

Difficultés provenant / Service	Administration générale		Services pédagogiques		Services aux étudiants		Services auxiliaires		Direction d'école		Total	
	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
A- de facteurs extérieurs à la C.S.	14	11.0	27	11.3	8	7.3	7	12.3	5	3.3-	61	9.0
1- ministère de l'Education et autres	12	9.4	20	8.4	8	7.3	7	12.3	5	3.3	52	7.6
2- commission scolaire locale	2	1.6	7	2.9							9	1.4
B- de la commission scolaire elle-même	62	48.8	100	41.8	45	40.9	29	51.0	69	46.3	305	44.7
a) dans ses aspects structuraux	30	23.6+	31	13.0	10	9.1	13	22.9+	7	4.7-	91	13.4
3- rôles et pouvoirs des commissaires	7	5.5	7	2.9	1	0.9	3	5.3	3	2.0	21	3.1
4- "bicéphalie"	13	10.2+	13	5.4	2	1.8	4	7.0			32	4.7
5- description des tâches	10	7.9	11	4.6	7	6.4	6	10.6	4	2.7	38	5.6
b) dans son fonctionnement	20	15.7	52	21.7	26	23.6	14	24.6	44	29.5	156	22.8
6- définition des politiques et des procédures	7	5.5	16	6.7	6	5.4	3	5.3	17	11.4	49	7.2
7- relations verticales et horizontales	5	3.9	20	8.4	16	14.5+	4	7.0	3	2.0-	48	7.0
8- communication intérieure	8	6.3	8	3.3	3	2.7	4	7.0	7	4.7	30	4.4
9- communication extérieure			8	3.3	1	0.9	3	5.3	17	11.4+	29	4.2
c) dans ses ressources	12	9.4	17	7.1	9	8.2	2	3.5	18	12.1	58	8.5
10- personnel	6	4.7	11	4.6	2	1.8	2	3.5	10	6.7	31	4.5
11- budget	1	0.8	3	1.2	6	5.4					10	1.5
12- locaux et équipement	5	3.9	3	1.2	1	0.9			8	5.4	17	2.5
C- des cadres de son administration	51	40.1	112	46.9	57	51.8	21	36.9	75	50.3	316	46.3
13- incompétence technique	12	9.4+	13	5.4	3	2.7	2	3.5	7	4.7	37	5.4
14- attitude négative	16	12.6	39	16.3	20	18.2	5	8.8	22	14.8	102	14.9
15- conflits	12	9.4	19	8.0	6	5.4	6	10.6	17	11.4	60	8.8
16- style de gestion	11	8.7-	41	17.1	28	25.4+	8	14.0	29	19.5	117	17.2
Total	127	100.0	239	100.0	110	100.0	57	100.0	149	100.0	682	100.0

- Le tome 2 de ce rapport traite des modes de fonctionnement psychologique en situation administrative

  Documents Etudes et Recherches 2-14

- Le tome 3 aborde plus spécifiquement la question du perfectionnement

  Documents Etudes et Recherches 2-28

ANNEXE

ANNEXE

Questionnaire au personnel des cadres
des Commissions scolaires

Janvier-février 1970

SORECOM inc., 1027 Laurier ouest, Montréal 153, Qué.

CONFIDENTIEL

Bien lire les instructions suivantes avant de répondre aux questions des pages 1 à 25.

1- Bien lire chaque question qui s'applique à votre cas.

2- Encercler le chiffre qui correspond à votre réponse.

Ex. 1	Homme	(1)
	Femme	2
Ex. 2	Propriétaire	1
	Locataire	(2)

3- Il faut une réponse même si celle-ci est négative.

Ex.	Oui	Non
	1	(2)

4- Certaines questions ne s'appliquent pas à votre cas. Alors, il faut bien lire le renvoi : passer à la question (P.Q.)

Ex. Si vous n'avez pas d'enfants à la maison (question 4) encercler le zéro (0) et passer à la question 6.

Aucun	(0)	(P.Q.6)
Un	1	
Deux	2	

5- Ce questionnaire peut être complété en une heure environ. Il s'agit de vous mettre dans des conditions pour ne pas être dérangé(e).

A L'USAGE DU BUREAU SEULEMENT

SECTION A

S	A							
1	2	3	4	5	6	7	8	9

1 - CARACTERISTIQUES SOCIO-ECONOMIQUES

CARTE A (10)

1. Votre sexe:

Homme	1	(11)
Femme	2	

2. Votre âge:

Moins de 30 ans	1	(12)
30 - 34 ans	2	
35 - 39 ans	3	
40 - 44 ans	4	
45 - 49 ans	5	
50 - 54 ans	6	
55 - 59 ans	7	
60 ans et plus	8	

3. Votre état civil:

Marié (e)	1	(13)
Célibataire laïc(que)	2[1] (P.Q.10)	
Célibataire religieux(se)	3 (P.Q.10)	
Autre	4	

SI VOUS ETES CELIBATAIRE, PASSER A LA QUESTION 10

4. Combien avez-vous d'enfants qui demeurent à la maison?

Aucun	0 (P.Q.6)	(14)
Un	1	
Deux	2	
Trois	3	
Quatre	4	
Cinq et plus	5	

5. Parmi vos enfants qui demeurent à la maison, en avez-vous

	OUI	NON	
a) qui ne fréquentent pas encore la maternelle ou l'école?	1	2	(15)
b) qui sont à la maternelle ou à l'élémentaire?	1	2	(16)
c) qui sont au secondaire?	1	2	(17)
d) qui sont au niveau du collège?	1	2	(18)
e) qui vont à l'université?	1	2	(19)
f) qui fréquentent d'autres institutions d'enseignement? _____ préciser	1	2	(20)
g) qui sont au travail?	1	2	(21)
h) qui ont l'âge de travailler ou d'étudier mais ne travaillent pas et ne sont pas aux études?	1	2	(22)

[1] P.Q. équivaut à passer à la question.

6. Quelle est la principale occupation de votre épouse? (23)

Tient maison	1 (P.Q.9)
Travaille à l'extérieur	2
Travail rémunéré à la maison	3
Epouse décédée	4 (P.Q.10)

7. Travaille-t-elle à temps plein ou à temps partiel? (24)

à temps plein	1
à temps partiel	2

8. Quel genre de travail fait-elle? (25) (26)

_____

(préciser la tâche)

9. Combien d'années d'études a-t-elle complétées? (27)

0 - 7 années	1
8 - 9 années	2
10 - 12 années	3
13 - 15 années	4
16 années et plus	5

POUR TOUS

10. Etes-vous propriétaire ou locataire? (28)

Propriétaire	1
Locataire	2

11. Distance (en milles) du CEGEP le plus près de votre résidence? (29) (30) (31)

_____ MILLES

12. Distance (en milles) de l'université la plus proche de votre résidence? (32) (33) (34)

_____ MILLES

13. Depuis combien d'années demeurez-vous dans cette région (région définie par un rayon de 20 milles de votre résidence actuelle) (35)

0 - 2 ans	1
3 - 4 ans	2
5 - 6 ans	3
7 - 8 ans	4
9 - 10 ans	5
11 - 12 ans	6
13 - 14 ans	7
15 ans et plus	8

/3

14. Depuis janvier 1960, combien de fois avez-vous déménagé? NE COMPTER QUE LES CHANGEMENTS RESIDENTIELS FAITS SUR UNE DISTANCE DE 20 MILLES OU PLUS. (36)

Nombre _____ déménagements

15. Avez-vous déjà demeuré à l'extérieur du Québec? (37)

Oui	1
Non	2(P.Q.17)

16. Pendant combien de temps? (38) (39) (40)

_____ ANNEES _____ SEMAINES

17. a) Etes-vous présentement membre des associations suivantes:

b) Occupez-vous présentement un poste dans ces associations?

	a) OUI	a) NON	b) OUI	b) NON	
. D'associations religieuses telles que la Ligue du Sacré-Coeur, les Hommes Chrétiens ou autres du genre	1	2	4	8	(41)
. D'associations politiques telles que l'U.N., le parti libéral, le parti québécois, le parti créditiste ou autres du genre	1	2	4	8	(42)
. D'un syndicat affilié soit à la C.S.N., soit à la F.T.Q. ou soit à un autre syndicat du genre	1	2	4	8	(43)
. D'associations de parents telles que l'association des Parents-Maîtres, l'Union des Familles, l'Association des Parents Catholiques ou autres associations du genre	1	2	4	8	(44)
. D'associations nationales telle la Société St-Jean Baptiste ou autres du genre	1	2	4	8	(45)
. De clubs sportifs tels que le club nautique, le club de golf ou autres clubs du genre	1	2	4	8	(46)
. De clubs sociaux tels le Kiwanis, la C. de C., les Chevaliers de Colomb ou autres du genre	1	2	4	8	(47)
. De l'A.A.S.C.O. (Association des Administrateurs scolaires)	1	2	4	8	(48)
. De l'Association des secrétaires-trésoriers	1	2	4	8	(49)
. De la Corporation des secrétaires municipaux et scolaires du Québec	1	2	4	8	(50)
. De l'Association professionnelle du personnel des cadres scolaires	1	2	4	8	(51)
. De l'A.D.G.E. (Association des directeurs généraux des écoles)	1	2	4	8	(52)
. De la Fédération des principaux du Québec	1	2	4	8	(53)
. De l'Association of School Business Officials (U.S.A.)	1	2	4	8	(54)
. Du Municipal Finance Office Association	1	2	4	8	(55)

/4

18. Etes-vous membre d'autre(s) association(s) non mentionnée(s) à la question 17?

Oui	1	(56)
Non	2(P.Q.20)	

19. De quelle(s) association(s) s'agit-il?

1) _____ (57)

2) _____

3) _____

4) _____

20. Au total, de combien d'associations de toutes sortes, êtes-vous membre présentement?

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9+ ASSOCIATIONS (58)

21. Depuis que vous occupez vos fonctions actuelles, dans combien d'associations avez-vous détenu un poste tel que président, vice-président, secrétaire, trésorier, etc.?

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9+ ASSOCIATIONS (59)

22. Depuis que vous occupez vos fonctions actuelles dans la Commission scolaire, vous est-il arrivé

	OUI	NON	
a) de réduire vos activités dans des associations?	1	2	(60)
b) de démissionner d'une ou de plusieurs associations?	1	2	(61)
c) de démissionner d'un poste occupé dans l'une ou l'autre des associations dont vous faisiez partie?	1	2	(62)
d) d'accroître votre participation aux associations?	1	2	(63)
e) d'accepter un poste dans une ou des associations?	1	2	(64)

23. Depuis septembre 1969,

a) combien d'heures en moyenne par semaine, avez-vous consacrées le soir du lundi au vendredi inclusivement

b) combien d'heures (en moyenne) le samedi et le dimanche, avez-vous consacrées (additionner les heures du samedi et du dimanche)

	(a) HEURES EN SOIREE DU LUNDI AU VEND.	(b) HEURES EN FIN DE SEM.	
. à des associations?	_____	_____	(65) (66)
. à la pratique d'un sport?	_____	_____	(67) (68)
. à la pratique d'un art ou d'un hobby?	_____	_____	(69) (70)
. à des activités reliées à votre travail comme des réunions, comités, assemblées?	_____	_____	(71) (72)
. à des cours de perfectionnement?	_____	_____	(73) (74)
. à des activités sociales non mentionnées plus haut?	_____	_____	(75) (76)

/S

CARTE B (10)

24. Croyez-vous possible d'ajouter d'autres activités que celles énumérées plus haut à votre horaire du soir ou de la fin de semaine? (11)

Oui 1

Non 2(P.Q.26)

25. Quelles sont ces activités que vous seriez en mesure d'ajouter à votre horaire du soir ou de la fin de semaine?

SOIRS: _____ (12) (13)

FINS DE SEMAINE: _____ (14) (15)

26. Combien de jours ouvrables de vacances annuelles avez-vous pris, au total, en 1969 et durant quel(s) mois, les avez-vous pris? NE PAS INCLURE LES JOURS FERIES

JANVIER 69	____	JOURS OUVRABLES	(16) (17)
FEVRIER	____		(18) (19)
MARS	____		(20) (21)
AVRIL	____		(22) (23)
MAI	____		(24) (25)
JUIN	____		(26) (27)
JUILLET	____		(28) (29)
AOUT	____		(30) (31)
SEPTEMBRE	____		(32) (33)
OCTOBRE	____		(34) (35)
NOVEMBRE	____		(36) (37)
DECEMBRE 69	____		(38) (39)
TOTAL	____	JOURS OUVRABLES	(40) (41)

Je n'ai pris aucune vacance ☐

27. Si vous avez pris vos vacances en tranches séparées, expliquer pourquoi? (42)

_____

_____

28. A quelle(s) période(s) de l'année prenez-vous habituellement vos vacances? (ENCERCLER PLUS D'UN CHIFFRE, SI NECESSAIRE) (43)

Printemps	1
Eté	2
Automne	4
Hiver	8

/6

29. Durant vos dernières vacances annuelles,

	OUI	NON	
. avez-vous suivi des cours?	1	2	(44)
. avez-vous exercé un autre travail que celui que vous faites habituellement tout en restant dans le domaine de l'éducation?	1	2	(45)
. avez-vous fait du travail rémunéré dans un autre domaine que celui de l'éducation?	1	2	(46)
. avez-vous voyagé?	1	2	(47)
. avez-vous passé vos vacances à la maison ou au chalet?	1	2	(48)

30. Combien d'années d'étude (au total) avez-vous complétées?

0 - 7 années	1	(49)
8 - 9 années	2	
10 - 12 années	3	
13 - 15 années	4	
16 années et plus	5	

31. Quel est le poste de votre supérieur immédiat?

(50) (51)

---

32. LA QUESTION 32 PORTE SUR VOTRE HISTOIRE OCCUPATIONNELLE. LISEZ BIEN LES INSTRUCTIONS ET L'EXEMPLE CI-APRES.

EXEMPLE D'UNE HISTOIRE OCCUPATIONNELLE

A) POSTE OCCUPE	B) SERVICE	C) ANNEE(S) de	à	D) NOM DE L'EMPLOYEUR	E) LOCALITE
Principal	Etudes	68	70	Comm. S. Ste-Marie	Ste-Marie
Principal	Etudes	66	68	Comm. S. Ste-Marguerite	Ste-Marguerite
Aucun pour raison de maladie		67	68	pas applicable	
Aux études		66	67	pas applicable	
Directeur du secondaire	Etudes	64	66	Comm. S. de Montréal	Montréal
Professeur au secondaire	Etudes	60	64	Comm. S. de Montréal	Montréal

A L'USAGE DU BUREAU	52	53	54	55	56	57	58
59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70

II - HISTOIRE OCCUPATIONNELLE

32. En commençant par votre poste actuel, celui de 1970, pourriez-vous préciser, dans le tableau ci-dessous, les détails sur chacun des postes que vous avez détenus depuis janvier 1960.

Préciser:
a) le nom du poste en vous inspirant de la liste des postes (ex: directeur)
b) le nom du service dans lequel vous travaillez (Ex: Services aux étudiants, administration, équipement)
c) l'année ou les années où vous avez détenu chaque poste (Ex: 1960-65)
d) le nom de votre employeur (Ex: Commission Scolaire St-"X")
e) la localité où vous avez travaillé dans chaque cas.

A) POSTE OCCUPE	B) SERVICE	C) ANNEE(S) de	à	D) NOM DE L'EMPLOYEUR	E) LOCALITE
			1970		

33. Depuis combien de temps occupez-vous votre poste actuel? ____ MOIS ____ ANNEE(S)

III - FONCTIONS ADMINISTRATIVES

CARTE C

(10)

34. Voici une série de tâches. Préciser
a) s'il vous arrive de les accomplir dans le cours normal de votre travail actuel
b) avec quelle fréquence vous les accomplissez

	(a) REALISE		(b) FREQUENCE						
	OUI	NON	Quotidienne	Hebdomadaire	Mensuelle	Semestrielle	Annuelle	Moins 1 fois par année	
(01) établissement et/ou vérification des procédures comptables	1	2	1	2	3	4	5	6	(11)
(02) préparation des budgets et états financiers	1	2	1	2	3	4	5	6	(12)
(03) administration et contrôle des budgets	1	2	1	2	3	4	5	6	(13)
(04) rédaction de procès-verbaux	1	2	1	2	3	4	5	6	(14)
(05) correspondance diverse	1	2	1	2	3	4	5	6	(15)
(06) perception des taxes scolaires	1	2	1	2	3	4	5	6	(16)
(07) assistance aux assemblées des commissaires	1	2	1	2	3	4	5	6	(17)
(08) recrutement, engagement et évaluation du personnel	1	2	1	2	3	4	5	6	(18)
(09) définition des tâches des subalternes	1	2	1	2	3	4	5	6	(19)
(10) perfectionnement du personnel professionnel (enseignants, psychologues, etc.)	1	2	1	2	3	4	5	6	(20)
(11) évaluation des besoins d'équipement	1	2	1	2	3	4	5	6	(21)
(12) organisation de l'emploi du temps des professeurs	1	2	1	2	3	4	5	6	(22)
(13) planification et coordination des activités du personnel (programmes, cours et horaires)	1	2	1	2	3	4	5	6	(23)
(14) relations internes	1	2	1	2	3	4	5	6	(24)
(15) relations extérieures	1	2	1	2	3	4	5	6	(25)
(16) réception des fournisseurs	1	2	1	2	3	4	5	6	(26)
(17) rédaction et vérification des commandes	1	2	1	2	3	4	5	6	(27)
(18) travail "clérical"	1	2	1	2	3	4	5	6	(28)
(19) donne des consultations et des recommandations sur demande, à mes égaux	1	2	1	2	3	4	5	6	(29)
(20) donne des consultations et des recommandations sur demande, à mes subalternes	1	2	1	2	3	4	5	6	(30)
(21) donne des consultations et des recommandations sur demande, à mes supérieurs	1	2	1	2	3	4	5	6	(31)
(22) discussion en comité de toute sorte	1	2	1	2	3	4	5	6	(32)
(23) organisation de l'horaire des élèves	1	2	1	2	3	4	5	6	(33)
(24) négociation avec les syndicats	1	2	1	2	3	4	5	6	(34)
(25) planification de projets et établissement des politiques qui relèvent de votre compétence	1	2	1	2	3	4	5	6	(35)
(26) application des conventions collectives	1	2	1	2	3	4	5	6	(36)
(27) règlement des griefs	1	2	1	2	3	4	5	6	(37)
(28) rencontres et échanges directs avec les élèves	1	2	1	2	3	4	5	6	(38)
(29) coordination et organisation générale des services	1	2	1	2	3	4	5	6	(39)

35. Y a-t-il d'autres tâches que vous exercez et qui n'ont pas été mentionnées à la question 34?

Oui	1	(40)
Non	2(P.Q.37)	

36. Quelles sont ces tâches et avec quelle fréquence les accomplissez-vous?

TACHES	FREQUENCE						
	Quotidienne	Hebdomadaire	Mensuelle	Semestrielle	Annuelle	Moins 1 fois par année	
_____ _____	1	2	3	4	5	6	(41)
_____	1	2	3	4	5	6	(42)
_____ _____	1	2	3	4	5	6	(43)
_____ _____	1	2	3	4	5	6	(44)

37. De toutes les tâches que vous avez mentionnées aux questions 34 et 36, quelles sont, par ordre d'importance, les trois tâches que vous considérez comme les plus importantes pour la bonne marche de vos fonctions?

PREMIERE: _____ (45) (46)

DEUXIEME: _____ (47) (48)

TROISIEME: _____ (49) (50)

38. De toutes les tâches mentionnées plus haut et qui relèvent présentement de vos fonctions, quelles sont
a) les trois tâches pour lesquelles vous vous considérez le mieux préparé et
b) les trois tâches pour lesquelles vous sentez le plus un besoin de perfectionnement?

a) Mieux préparé

1) _____ (51) (52)

2) _____ (53) (54)

3) _____ (55) (56)

b) Besoin de perfectionnement

1) _____ (57) (58)

2) _____ (59) (60)

3) _____ (61) (62)

39. Parmi les tâches que vous avez indiquées aux questions 34 et 36 énumérer les 5 qui prennent le plus de votre temps. Donner les en ordre décroissant.

1) _____ (63) (64)

2) _____ (65) (66)

3) _____ (67) (68)

4) _____ (69) (70)

5) _____ (71) (72)

IV - FORMATION ET PERFECTIONNEMENT

40. Dans le tableau 1, nous faisons l'inventaire des diplômes obtenus ou de ceux que vous êtes en voie d'obtenir. POUR BIEN LE COMPLETER, LIRE LES EXEMPLES CI-DESSOUS. COMMENCER PAR LES ETUDES SECONDAIRES (11e année).

N.B. N'INSCRIRE QUE LES DIPLOMES OBTENUS A LA FIN DE CHACUN DES CYCLES SCOLAIRES: SECONDAIRE, COLLEGIAL, UNIVERSITAIRE.

EXEMPLES

DIPLOME OBTENU OU POSTULE	SPECIALITE	ANNEE D'OBTENTION(1)	NOMBRE D'ANNEES D'ETUDE(2)	CREDITS EXIGES AU TOTAL	CREDITS OBTENUS DEJA	FREQUENCE temps plein	FREQUENCE temps part.	INSTITUTION DECERNANT LE DIPLOME
11e scientifique	nil	1961	12	pas applicable	pas applicable	X		Ecole secondaire St-Stanislas
B.A.	science	1964	4	500	500	X		Séminaire de Chicoutimi
M.B.A.	administration	1966	2	400	400	X		Univ. Laval

(1) l'année où il a été obtenu/où vous prévoyez l'obtenir

(2) le nombre d'années qu'il a fallu pour l'obtenir/ou qu'il faudra en tout si vous ne l'avez pas encore obtenu.

TABLEAU 1

INVENTAIRE DES DIPLOMES OBTENUS OU POSTULES

DIPLOME OBTENU OU POSTULE	SPECIALITE	ANNEE D'OBTENTION	NOMBRE D'ANNEES D'ETUDE	CREDITS EXIGES AU TOTAL	CREDITS OBTENUS DEJA	FREQUENCE temps plein	FREQUENCE temps part.	INSTITUTION DECERNANT LE DIPLOME

41. Quels sont les cours du cycle régulier qui vous ont aidé le plus dans l'exercice de vos fonctions?
(TROIS AU MAXIMUM) PRECISER POURQUOI DANS CHAQUE CAS.

A) _____ POURQUOI _____

B) _____ POURQUOI _____

C) _____ POURQUOI _____

42. Poursuivez-vous présentement ou avez-vous déjà suivi des cours de perfectionnement en dehors du cycle régulier des études?

oui, j'en suis présentement	1
oui, j'en ai déjà suivis	2
non, je n'en ai jamais suivis	4 (P.Q. 51)

CEUX QUI SUIVENT OU ONT SUIVI DES COURS EN DEHORS DU CYCLE REGULIER

43. Pour chaque cours de perfectionnement passé ou actuel, en dehors du cycle régulier des études, indiquer:
- i) l'année ou les années où le cours a été suivi (Ex: 1963)
- ii) la matière étudiée
- iii) l'institution fréquentée
- iv) le nombre d'heures exigées par ce cours
- v) le nombre d'heures exigées pour terminer ce cours
- vi) pendant combien d'années encore comptez-vous suivre des cours dans ce domaine?
- vii) diriez-vous que ce cours vous a satisfait ou vous a plutôt déçu?

TABLEAU 2 INVENTAIRE DE VOS COURS DE PERFECTIONNEMENT EN DEHORS DU CYCLE REGULIER

(i)	(ii)	(iii)	(iv)	(v)	(vi)	(vii)	
ANNEE	MATIERE	INSTITUTION	HEURES PASSEES	HEURES A VENIR	NOMBRE D'ANNEES	RESULTATS satis-fait	déçu

44. Quels sont les cours de perfectionnement mentionnés à la question 43 qui vous ont aidé le plus dans l'exercice de vos fonctions? (TROIS AU MAXIMUM) PRECISER POURQUOI DANS CHAQUE CAS.

A) _____ POURQUOI _____

_____

B) _____ POURQUOI _____

_____

C) _____ POURQUOI _____

_____

SI PRESENTEMENT VOUS NE POURSUIVEZ NI COURS EN VUE D'UN DIPLOME, NI COURS DE PERFECTIONNEMENT, PASSER A LA QUESTION 51.

CEUX QUI SUIVENT DES COURS PRESENTEMENT, que ce soit des cours en vue d'un diplôme ou des cours de perfectionnement, compléter les questions 45 à 50.

45. A combien estimez-vous le coût annuel de vos études actuelles? (Quelle que soit la nature de ces études). Ce qu'il en coûte

CARTE D (10)

A)	pour les frais de scolarité	$_____	(11) (12)
B)	pour l'achat de volumes	$_____	(13) (14)
C)	pour les déplacements	$_____	(15) (16)
D)	pour autres dépenses (repas à l'extérieur, coucher)	$_____	(17) (18)
E)	en terme de salaire perdu	$_____	(19) (20) (21
	TOTAL	$_____	(22) (23) (24

46. Avez-vous fait des démarches en vue d'obtenir de l'aide?

Oui	1	(25)
Non	2	

47. Avez-vous obtenu de l'aide sous forme de:

		OUI	NON	
A)	bourse	1	2	(26)
B)	congé avec solde (temps complet, temps partiel)	1	2	(27)
C)	congé sans solde (temps complet, temps partiel)	1	2	(28)
D)	remboursement de frais de dépenses	1	2	(29)
E)	prêt (garanti ou non)	1	2	(30)
F)	autre forme d'aide obtenue: _____ (préciser)	1	2	(31)

JE N'AI PAS OBTENU D'AIDE ☐ (P.Q. 50)

48. Si vous avez obtenu de l'aide, de qui l'avez-vous obtenue?

	OUI	NON	
Commission scolaire	1	2	(32)
Ministère de l'Education	1	2	(33)
ailleurs: _____ (préciser)	1	2	(34)

49. Quel montant avez-vous obtenu au total?

$ _____ (35)(36)(37)

50. Si vous n'avez rien obtenu, comptez-vous être remboursé et si oui, par qui et pour quel montant?

Oui 1 (38)
Non 2

PAR QUI? _____ (39) (40)

POUR QUEL MONTANT? $_____ (41)(42)(43)

POUR TOUS

51. Vous est-il arrivé, depuis que vous travaillez pour la présente Commission scolaire, que vos supérieurs vous obligent à poursuivre des études, vous encouragent à les poursuivre, s'opposent à ce que vous en poursuiviez ou encore soient restés silencieux sur cette question?

ENCERCLER PLUS D'UN CHIFFRE SI NECESSAIRE.

Obligent	1	(44)
Encouragent	2	
S'opposent	4	
Restent silencieux	8	

52. Considérez-vous qu'il serait plutôt utile ou plutôt inutile, pour l'accomplissement de votre travail, de vous perfectionner dans les domaines suivants:

	PLUTOT UTILE	PLUTOT INUTILE	N.S.P.	
01- Philosophie de l'éducation	1	2	3	(45)
02- Sociologie de l'éducation	1	2	3	(46)
03- Systèmes scolaires comparés	1	2	3	(47)
04- Histoire des problèmes d'éducation	1	2	3	(48)
05- Démographie scolaire	1	2	3	(49)
06- Droit administratif scolaire	1	2	3	(50)
07- Théorie de l'administration scolaire	1	2	3	(51)
08- Pratique de l'administration scolaire	1	2	3	(52)
09- Administration du personnel	1	2	3	(53)

	PLUTOT UTILE	PLUTOT INUTILE	N.S.P.	
10- Rôle des administrateurs dans les changements scolaires	1	2	3	(54)
11- Principes fondamentaux et les objectifs dans l'élaboration d'un programme d'étude	1	2	3	(55)
12- Le leadership dans l'administration	1	2	3	(56)
13- Recherches opérationnelles	1	2	3	(57)
14- Relations de travail	1	2	3	(58)
15- Planification et développement	1	2	3	(59)
16- Comptabilité	1	2	3	(60)
17- Economique de l'éducation	1	2	3	(61)
18- Administration budgétaire	1	2	3	(62)
19- Finances publiques	1	2	3	(63)
20- Financement de l'éducation	1	2	3	(64)
21- Analyse et contrôle financier	1	2	3	(65)
22- Psychologie et pédagogie des enfants exceptionnels	1	2	3	(66)
23- Psychologie de l'enfance et de l'adolescence	1	2	3	(67)
24- Psychologie de l'éducation	1	2	3	(68)
25- Théories d'apprentissage et d'enseignement	1	2	3	(69)
26- Psychologie de l'affectivité	1	2	3	(70)
27- Recherche d'une pédagogie des adultes	1	2	3	(71)
28- Théorie du développement et fonctionnement de l'intelligence	1	2	3	(72)
29- Méthodes modernes en éducation	1	2	3	(73)
30- Didactique générale	1	2	3	(74)
31- Enseignement programmé et audio-visuel	1	2	3	(75)
32- Théorie de la dynamique de groupe	1	2	3	(76)
33- Stage pratique en dynamique de groupe	1	2	3	(77)
34- Les relations humaines	1	2	3	(78)
35- Recherche en éducation (Méthode et techniques)	1	CARTE F 2	3	(11)
36- Statistiques	1	2	3	(12)
37- Méthode des tests, taxonomie	1	2	3	(13)
38- Informatique	1	2	3	(14)
39- Docimologie (Etude des examens et des concours, rendement scolaire)	1	2	3	(15)

53. Lesquels, parmi les sujets de cours énumérés à la question 52, répondraient le mieux aux problèmes soulevés dans l'exercice de vos fonctions? (ENCERCLER TROIS NUMEROS CORRESPONDANT, AU MAXIMUM)

01 02 04 05 06 07 08 09 10 11 12 13 14 15 (16) (17)

16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 (18) (19)

29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 (20) (21)

54. Pour chacun de vos choix, dites en quoi il répond le mieux à vos préoccupations.

		POURQUOI	
1er choix:	_____	_____	(22) (23)
2e choix:	_____	_____	(24) (25)
3e choix:	_____	_____	(26) (27)

55. Vous est-il déjà arrivé de faire des démarches en vue de participer à des cours ou à des stages de perfectionnement et que celles-ci n'aient pas abouti?

Oui 1
Non 2 (P.Q. 57) (28)

56. Si oui, qu'est-ce qui a empêché vos démarches d'aboutir?

_____ (29) (30)

_____ (31) (32)

_____

57. Diriez-vous que, dans le passé, les études vous intéressaient

Beaucoup 1
Moyennement 2
Peu 3
Pas du tout 4 (33)

58. Que vous étudiez présentement ou non, diriez-vous que les études vous attirent

Beaucoup 1
Moyennement 2
Peu 3
Pas du tout 4 (34)

V- PERSPECTIVES POUR L'AVENIR

A- ET DES EN VUE D'OBTENIR UN DIPLOME

59. Avez-vous l'intention d'entreprendre des études d'ici les cinq prochaines années en vue d'obtenir un diplôme?

Ou. 1 (35)
Non 2 (P.Q. 67)

POUR CEUX QUI ONT L'INTENTION D'ENTREPRENDRE DES ETUDES EN VUE D'UN DIPLOME: répondre aux questions 60 et les suivantes.

60. Veuillez préciser:

a) De quel(s) diplôme(s) il s'agit
b) Dans quelle spécialité vous poursuivrez vos études
c) Dans quelle institution vous irez
d) S'il s'agit de cours à temps plein ou à temps partiel
e) Quand vous débuterez ces cours
f) Pendant combien d'années vous comptez étudier

(a)	(b)	(c)	(d)		(e)	(f)
DIPLOME(S)	SPECIALITE	INSTITUTION	TEMPS PLEIN	TEMPS PARTIEL	ANNEE DE DEBUT	NOMBRE D'ANNEES D'ETUDE PREVUES

A L'USAGE DU BUREAU

36	37	38	39	40	41	42
43	44	45	46	47	48	

61. Pour quelles raisons avez-vous l'intention de poursuivre ces cours en vue d'un diplôme?

(49)

(50)

62. A combien estimez-vous le coût annuel de ces études futures? Ce qu'il vous en coûtera

A) pour les frais de scolarité	$ _____	(51) (52)
B) pour l'achat de volumes	$ _____	(53) (54)
C) pour les déplacements	$ _____	(55) (56)
D) pour autres dépenses (repas à l'extérieur, coucher)	$ _____	(57) (58)
E) en terme de salaire perdu si vous avez un congé sans solde	$ _____	(59) (60)
TOTAL	$ _____	(61) (62) (63)

63. Avez-vous l'intention de demander de l'aide sous forme de:

	OUI	NON	
A) bourse	1	2	(64)
B) congé avec solde (temps complet ou partiel)	1	2	(65)
C) congé sans solde (temps complet ou partiel)	1	2	(66)
D) remboursement de frais de dépenses	1	2	(67)
E) prêt	1	2	(68)
F) autre forme d'aide _____ préciser	1	2	(69)

JE N'AI PAS L'INTENTION DE DEMANDER DE L'AIDE ☐ (P.Q. 65)

64. Auprès de qui avez-vous ou comptez-vous faire des démarches pour obtenir de l'aide?

	OUI	NON	
A) commission scolaire où vous travaillez	1	2	(70)
B) autre commission scolaire	1	2	(71)
C) ministère de l'Education	1	2	(72)
D) ailleurs _____ préciser	1	2	(73)

65. Vos supérieurs immédiats savent-ils que vous avez l'intention de poursuivre des études en vue d'obtenir un diplôme?

Oui	1	(74)
Non	2 (P.Q. 69)	
Je ne le sais pas	3 (P.Q. 69)	

66. Vos supérieurs actuels sont-ils favorables, défavorables ou indifférents à vos projets d'étude en vue d'obtenir un diplôme?

favorables	1	(75)
défavorables	2	
indifférents	3	
je ne sais pas	4	

COMMENTAIRES

_____

_____

_____

_____

CARTE F (10)

POUR CEUX QUI N'ONT PAS L'INTENTION D'ETUDIER EN VUE D'OBTENIR UN DIPLOME: répondre aux questions 67 et 68.

67. Si vous n'avez pas l'intention de poursuivre des études en vue d'obtenir un diplôme, est-ce pour une ou plusieurs des raisons suivantes:

		OUI	NON	
a)	à cause de votre âge	1	2	(11)
b)	votre santé	1	2	(12)
c)	la santé d'un des membres de votre famille	1	2	(13)
d)	vos obligations professionnelles	1	2	(14)
e)	vos obligations sociales	1	2	(15)
f)	vos obligations familiales	1	2	(16)
g)	manque de temps	1	2	(17)
h)	manque d'argent	1	2	(18)
i)	manque d'intérêt	1	2	(19)
j)	vos études antérieures suffisent	1	2	(20)
k)	autre raison _____	1	2	(21)

préciser

68. A quelles conditions, accepteriez-vous de poursuivre des études en vue d'obtenir un diplôme?
a) à temps partiel?
b) à temps plein?

A) temps partiel

_____ (22) (23)

_____

_____

B) temps plein

_____ (24) (25)

_____

_____

B- COURS DE PERFECTIONNEMENT NE VISANT PAS L'OBTENTION D'UN DIPLOME

POUR TOUS

69. Avez-vous l'intention, d'ici les 5 prochaines années, de suivre des cours de perfectionnement? (SANS VISER L'OBTENTION D'UN DIPLOME)

Oui 1 Répondre aux questions 70 à 79 (26)

Non 2 Passer à la question 80 jusqu'à la fin du questionnaire

POUR CEUX QUI ONT L'INTENTION DE POURSUIVRE DES ETUDES NE MENANT PAS A UN DIPLOME ACADEMIQUE: repondre aux questions 70 à 79

70. Voudriez-vous préciser

a) la matière des cours que vous désirez suivre durant les 5 prochaines
b) l'institution où vous pensez aller y compris l'endroit (années
c) s'il s'agit de cours à temps plein ou à temps partiel

TABLEAU 3

MATIERE	INSTITUTION OU ORGANISME ET ENDROIT	FREQUENCE DES ETUDES	
		temps plein	temps partiel

71. Pour quelles raisons poursuivrez-vous ces cours?

_____ (27) (28)

_____ (29) (30)

_____

72. A combien estimez-vous le coût annuel de ces études futures? Ce qu'il vous en coûtera

A) pour les frais de scolarité	$ _____	(31) (32)
B) pour l'achat de volumes	$ _____	(33) (34)
C) pour les déplacements	$ _____	(35) (36)
D) pour autres dépenses (repas à l'extérieur, coucher)	$ _____	(37) (38)
E) Au total	$ _____	(39) (40) (41

73. Avez-vous l'intention de demander de l'aide sous forme de:

	OUI	NON	
A) bourse	1	2	(42)
B) congé avec solde (temps plein et partiel)	1	2	(43)
C) congé sans solde (temps plein et partiel)	1	2	(44) (45)
D) remboursement de frais de dépenses	1	2	
E) prêt	1	2	(46)
F) autre forme: _____ préciser	1	2	(47)

JE N'AI PAS L'INTENTION DE DEMANDER DE L'AIDE ☐ (P.Q. 75)

74. Auprès de qui avez-vous fait ou comptez-vous faire des démarches?

	OUI	NON	
A) commission scolaire où vous travaillez	1	2	(48)
B) autre commission scolaire	1	2	(49)
C) ministère de l'Education	1	2	(50)
D) ailleurs _____ préciser	1	2	(51)

75. Vos supérieurs immédiats savent-ils que vous avez l'intention de poursuivre des cours ne conduisant pas à un diplôme?

Oui	1	(52)
Non	2	

76. Vos supérieurs immédiats actuels sont-ils favorables, défavorables ou indifférents à vos projets d'étude?

favorables	1	(53)
défavorables	2	
indifférents	3	

77. Préférez vous poursuivre ces cours à temps plein ou à temps partiel?

A temps plein	1	(54)
A temps partiel	2	
Indifférent	3	

78. Si vous préférez à temps partiel, opteriez-vous pour

		OUI	NON	
a)	des sessions les soirs de semaine	1	2	(55)
	SI OUI, nombre de soirs: 1 2 3 4 5			(56)
b)	des sessions durant les fins de semaine	1	2	(57)
	SI OUI, nombre de fins de semaine par mois: 1 2 3 4			(58)
c)	des sessions durant les vacances	1	2	(59)
	SI OUI, pendant combien de semaines: 1 2 3 4 5+			(60)
d)	des sessions durant les jours de semaine (moyennant un congé)			
	avec congé sans solde	1	2	(61)
	avec congé et solde	1	2	(62)
d)	des sessions intensives d'une ou plusieurs semaines, en dehors des vacances			
	avec congé sans solde	1	2	(63)
	avec congé et solde	1	2	(64)

79. Accepteriez-vous des sessions intensives

	OUI	NON	
en été	1	2	(65)
en automne	1	2	(66)
en hiver	1	2	(67)
au printemps	1	2	(68)

NOTA BENE: Terminer ici, si les questions 80 à 84 ne s'appliquent pas à votre cas. Nous vous remercions de votre collaboration.

CEUX QUI N'ONT PAS L'INTENTION DE POURSUIVRE DES ETUDES

80. Si vous avez répondu non à la question 69, pourquoi n'avez-vous pas l'intention de poursuivre des cours de perfectionnement? Est-ce pour une ou plusieurs des raisons suivantes:

	OUI	NON	
a) votre âge	1	2	(69)
b) votre santé	1	2	(70)
c) la santé d'un des membres de votre famille	1	2	(71)
d) vos obligations professionnelles	1	2	(72)
e) vos obligations sociales	1	2	(73)
f) vos obligations familiales	1	2	(74)
g) manque de temps	1	2	(75)
h) manque d'argent	1	2	(76)
i) manque d'intérêt	1	2	(77)
j) vos études antérieures suffisent	1	2	(78)
k) autre raison (préciser)	1	2	(79)

_____

CARTE G (10)

81. A quelles conditions accepteriez-vous de poursuivre des cours de perfectionnement ne visant pas l'obtention d'un diplôme?

A temps plein: _____ (11) (12)

_____ (13) (14)

_____

_____

A temps partiel: _____ (15) (16)

_____ (17) (18)

_____

_____

82. Si vous décidiez de poursuivre des études ou des stages de perfectionnement, préféreriez-vous les poursuivre à temps plein ou à temps partiel? (UN SEUL CHOIX)

temps plein	1	(19)
temps partiel	2	
indifférent	3	

83. Si vous préférez à temps partiel, opteriez-vous pour

		OUI	NON	
a)	des sessions les soirs de semaine	1	2	(20)
	SI OUI, nombre de soirs: 1 2 3 4 5			(21)
b)	des sessions durant les fins de semaine	1	2	(22)
	SI OUI, nombre de fins de semaine par mois: 1 2 3 4			(23)
c)	des sessions durant les vacances	1	2	(24)
	SI OUI, pendant combien de semaines 1 2 3 4 5			(25)
d)	des sessions durant les jours de semaine (moyennant un congé)			
	avec congé sans solde	1	2	(26)
	avec congé et solde	1	2	(27)
e)	des sessions intensives d'une ou plusieurs semaines, en dehors des vacances			
	avec congé sans solde	1	2	(28)
	avec congé et solde	1	2	(29)

84. Accepteriez-vous des sessions intensives

	OUI	NON	
en été	1	2	(30)
en automne	1	2	(31)
en hiver	1	2	(32)
au printemps	1	2	(33)

MERCI DE VOTRE COLLABORATION

Entrevues personnelles

SECTION C

La section B se trouve à la fin du tome 2.

Note à l'interviewer:

Cette entrevue doit être faite après avoir pris connaissance de la façon dont le répondant a complété la première partie du questionnaire SECTION A.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
S	A								

VI - APPROCHE PEDAGOGIQUE

NOTE A L'INTERVIEWER:

Repasser avec le répondant les questions qui portent sur les cours suivis.

1- En général, êtes-vous d'accord ou en désaccord sur la façon dont sont organisés dans la province les cours de perfectionnement? Pourriez-vous préciser les points sur lesquels vous êtes d'accord et ceux sur lesquels vous êtes en désaccord?

2- Diriez-vous que la façon dont sont organisés les cours de perfectionnement vous incite à en prendre ou vous découragent plutôt? Préciser pourquoi?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
S	A								

3- Avez-vous des remarques à faire sur le contenu de ces cours de perfectionnement quels qu'ils soient? Quelles sont-elles?

4- Avez-vous des remarques à faire sur la pédagogie de ces cours de perfectionnement? Quels moyens pédagogiques verriez-vous? Pourquoi?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
S	A								

8- Comment verriez-vous l'organisation de ces cours pour qu'ils soient tout-à-fait adaptés à votre cas?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	A								

VIII - DIFFICULTES RENCONTREES

NOTE A L'INTERVIEWER:

Revoir avec le répondant la partie sur les fonctions exercées par celui-ci.

1- Pourrions-nous parler des difficultés que vous rencontrez dans l'exercice de vos fonctions principales?

SI LE REPONDANT HESITE OU DIT DES GENERALITES, DEMANDER:

a) Parlons d'abord des difficultés rencontrées et qui dépendent de la structure administrative en général.

b) Celles qui dépendent de la définition des tâches.

c) Celles qui dépendent des personnes.

2- Pourriez-vous mettre dans l'ordre les 3 principales sources de difficulté rencontrées dans l'exercice de vos fonctions?

1°

2°

3°

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
S	A								

3- Les difficultés que vous avez mentionnées vous empêchent-elles de donner votre plein rendement?

Si oui, quel pourcentage de votre temps est-il ainsi perdu du point de vue productivité?

4- Qui, selon vous, est le plus en mesure de résoudre ces difficultés?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
S	A								

SERVICE DE LA POLYCOPIE
Janvier 1973

E D U Q 8170102 B

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION
DIRECTION GÉNÉRALE DE LA PLANIFICATION

DOCUMENTS
ÉTUDES ET RECHERCHES **2-14**

LES CADRES DES COMMISSIONS SCOLAIRES

2 : leurs modes de fonctionnement psychologique en situation administrative

juin 1972

En collaboration

28-1108

E D U Q 8170102 B

TABLE DES MATIÈRES

Table des matières i

Liste des tableaux iii

Liste des figures v

AVANT-PROPOS vi

INTRODUCTION 1

RATIONEL DES DIMENSIONS MESUREES ET DESCRIPTION DES INSTRUMENTS UTILISES 5

RÉSULTATS 33

LES CONFLITS INHÉRENTS AU RÔLE OCCUPATIONNEL DE L'ADMINISTRATEUR SCOLAIRE

I Les conflits familiaux 39

II Les conflits individuels 48

III Les conflits entre les buts de l'organisation administrative (la commission scolaire) et ceux de la société 56

IV Les conflits à propos des gains matériels 62

Considérations générales sur les conflits vécus en situation de gestion chez les administrateurs scolaires 68

LE LEADERSHIP EN SITUATION DE GESTION DU PERSONNEL

V Les besoins de statut 70

VI Les perceptions d'autrui sous-jacentes aux relations interpersonnelles 78

Regard général sur la perception du rôle de gestion . 89

VII L'orientation vers la tâche 91

VIII L'orientation vers les relations humaines 99

Considérations générales sur l'engagement personnel de l'administrateur scolaire dans l'organisation 106

IX La négation de la participation à la prise de décision 107

X Le contrôle administratif 112

Considérations générales sur le style de gestion 117

L'OUVERTURE D'ESPRIT (XI.) 118

LA MOTIVATION AU TRAVAIL 129

PROFIL GLOBAL DES ADMINISTRATEURS SCOLAIRES 156

Considérations générales pour l'ensemble de la population étudiée..... 158

Considérations particulières à des sous-groupes 163

LISTE DES RÉFÉRENCES 167

ANNEXE A - Méthodologie 169

ANNEXE B - Questionnaire 172

LISTE DES TABLEAUX

		page
Tableau 1	Corrélation item-score, proportion de désaccord et proportion d'accord sur les énoncés des conflits familiaux	40
Tableau 2	Corrélation item score, proportion de désaccord et proportion d'accord sur les énoncés des conflits individuels	49
Tableau 3	Corrélation item-score, proportion de désaccord et proportion d'accord sur les énoncés des conflits sociaux	58
Tableau 4	Corrélation item-score, proportion de désaccord et proportion d'accord sur les énoncés des conflits vis-à-vis des gains matériels	63
Tableau 5	Corrélation item-score, proportion de désaccord et proportion d'accord sur les énoncés relatifs aux besoins de statut	72
Tableau 6	Corrélation item-score, proportion de désaccord et proportion d'accord sur les énoncés de perceptions d'autrui sous-jacentes aux relations interpersonnelles (-)	80
Tableau 7	Corrélation item-score, proportion de désaccord et proportion d'accord sur les énoncés relatifs à l'orientation vers la tâche	92

Tableau 8	Corrélation item-score, proportion de désaccord et proportion d'accord sur les énoncés relatifs à l'orientation vers les relations humaines (-)	100
Tableau 9	Corrélation item-score, proportion de désaccord et proportion d'accord sur les énoncés relatifs à la négation de la participation	108
Tableau 10	Corrélation item-score, proportion de désaccord et proportion d'accord sur les énoncés relatifs au contrôle administratif	114
Tableau 11	Corrélation item-score, proportion de désaccord et proportion d'accord sur les énoncés relatifs à l'ouverture d'esprit (-)	123
Tableau 12	Hiérarchie des item de l'échelle de motivations dans les populations francophones de Auclair-Read (II, III, IV, V) et chez les administrateurs des commissions scolaires du Québec	152

LISTE DES FIGURES

Figure 1 Niveau moyen et indice de dispersion (± 1 sigma) à chacun des 11 indices de l'étude 35

AVANT PROPOS

Le présent rapport de recherche est la seconde partie d'une étude portant sur les besoins de perfectionnement du personnel de cadre des commissions scolaires du Québec.

Ont collaboré à la conception et à la réalisation de cette étude, d'une part MM. Gérard Lapointe et Robert Ayotte de la direction générale de la Planification au ministère de l'Education, d'autre part MM. Soucy-D. Gagné et Robert Pelletier de la firme SORECOM inc.

Cette seconde partie, dont l'objectif était d'évaluer un certain nombre de dimensions psychologiques manifestées par les cadres en situation administrative, est principalement l'oeuvre de M. Robert Pelletier.

INTRODUCTION

Au cours de l'étude préliminaire[1], il était devenu évident que, si nous voulions connaître mieux la population des administrateurs scolaires, il fallait étudier leur mode de fonctionnement psychologique en situation administrative.

Dans cette perspective, les responsables de l'étude se sont proposés d'étudier les dimensions suivantes: l'ouverture d'esprit, l'attitude dans les relations interpersonnelles de l'administrateur, les conflits liés aux rôles d'administrateur, d'époux, de père de famille et de contribuable, joués simultanément par la même personne; la motivation au travail, les attitudes face à la tâche à accomplir, la participation aux décisions et à la supervision.

L'inventaire des études déjà faites en milieu québécois et des instruments déjà construits a mené aux constatations suivantes: pour l'ouverture d'esprit, l'échelle de dogmatisme de Rokeach (1960) utilisée dans plusieurs études s'avère ici intéressante en ce sens qu'elle mesure bien la dimension nommée et que les études déjà faites permettent une relativisation des résultats obtenus.

---

(1) Etude sur le perfectionnement du personnel administratif des commissions scolaires, C.R.O.P., Montréal, Janvier 1968.

Quant aux autres dimensions nommées, on avait décidé de demander à la Commission sur le Bilinguisme et le Biculturalisme la permission d'utiliser les instruments de Auclair et Read[1]. Ces auteurs, après une revue exhaustive de la littérature existante, en sont arrivés à identifier dans un contexte de gestion les dimensions les plus importantes sur le plan humain. Ces dimensions, définies plus loin, comprennent surtout les conflits inhérents au rôle occupationnel, le leadership en situation de gestion de personnel et les motivations au travail de l'administrateur. En plus d'offrir des instruments dont la construction technique et le support théorique étaient valables, Auclair et Read fournissaient des instruments validés, du moins de façon sommaire, en milieu québécois.

Dans le texte qui suit, nous définissons brièvement chacune des dimensions retenues pour l'étude et nous donnons l'énoncé des item utilisés pour les mesurer. Nous présentons dans l'ordre: a) les conflits inhérents au rôle occupationnel de l'administrateur scolaire. b) le leadership en situation de gestion du personnel. c) l'ouverture d'esprit. d) la motivation au travail.

---

(1) AUCLAIR, G.A. & READ, W.H. A Cross-Cultural Study of Industrial Leadership. Centre de Psychologie Industrielle de l'Université de Montréal, en collaboration avec The Graduate School of Business, McGill University. Montréal, août 1966.

Toutefois, comme l'indique le titre de notre rapport, cette étude constitue une évaluation psychologique des administrateurs scolaires pris dans leur ensemble. Il faudrait donc immédiatement se mettre dans l'esprit que nous n'avons pas tenté ici de juger les comportements administratifs quotidiens des administrateurs scolaires. Notre étude se situe plutôt au niveau des prédispositions psychologiques de base et de la dynamique même qui sous-tendent le mode d'action de l'administrateur en situation de travail.

Nous ne cherchons pas d'ailleurs à préciser le caractère fonctionnel ou dysfonctionnel de tel ou tel geste administratif en milieu scolaire. Nous voulons de préférence dégager, de l'ensemble des administrateurs scolaires, certaines prédispositions de base telles que le désir de contrôler par le détail les faits et gestes de leurs subordonnés. Cette prédisposition est plus forte chez les administrateurs scolaires que chez d'autres groupes d'administrateurs de l'entreprise privée étudiée par Auclair et Read dans l'ouvrage précité. Devant cette observation, on serait porté à juger négativement la tendance au contrôle notée chez les administrateurs scolaires. Cette étude ne nous permet pas de le faire, car ce trait devrait être jugé, selon nous, dans tout le contexte historique de l'administration scolaire au Québec.

Les comparaisons que nous avons voulu établir entre les administrateurs scolaires et ceux de l'étude conduite par Auclair-Read doivent donc être utilisées avec toute la relativité que nous impose une démarche de recherche qui mènerait à la compréhension d'un phénomène plutôt qu'à l'élaboration d'une thèse.

RATIONEL DES DIMENSIONS MESURÉES ET DESCRIPTION DES INSTRUMENTS UTILISÉS

Les conflits inhérents au rôle occupationnel de l'administrateur scolaire

Il est monnaie courante d'entendre parler des conflits vécus par l'individu aux prises avec les buts de l'organisation pour laquelle il travaille et les objectifs qu'il peut viser en tant qu'individu, époux, père de famille et contribuable dans une société dont il est conscient des besoins.

Au cours de l'étude préliminaire[1] au présent travail, la présence de ces types de conflits est devenue évidente au point où il fut décidé de les investiguer plus en profondeur.

La famille

La dimension mesurée ici est: le degré de compatibilité entre le rôle de gestion dans une entreprise et la réalisation de relations familiales saines et harmonieuses -- compte tenu de l'épouse, des enfants et du bien-être général de la famille.

Le thème central de cette dimension est que l'individu doit créer et maintenir un climat favorable au développement et à

---

[1] ibidem.

la croissance de ceux qui l'entourent autant dans son rôle de dirigeant d'une famille que dans sa position de responsable de gestion dans une grande entreprise ou dans une grande institution gouvernementale ou para-gouvernementale. Là se pose le problème d'optimiser son temps et son attention en fonction des besoins de ses deux groupes d'appartenance.

A la suite des analyses[1] d'Auclair et Read (1966), il ressort que les item les meilleurs mesurent trois dimensions de ce noyau de conflits. Ce sont:

1- La négligence envers la famille, consécutive à l'avancement dans une grande organisation administrative. Les item suivants mesurent cette dimension:

(549) "Plus un individu monte dans une grande organisation administrative, plus il est amené à négliger sa famille"

(551) "La plupart des administrateurs n'ont pas une vie de famille normale"

(562) "Il est généralement possible de réussir dans une grande organisation administrative sans mettre sérieusement en danger sa vie familiale"

(564) "Une fois qu'un homme a atteint un niveau de vie qui lui permet de vivre à l'aise, il devrait consacrer la plus grande partie de ses énergies à sa famille plutôt que de toujours ambitionner développer l'institution où il travaille"

---

1 Pour des raisons d'ordre technique, il fut décidé de n'utiliser que les échelles principales (major scales) dégagées par les auteurs mentionnés.

(571) "Un homme peut consacrer toutes ses énergies à obtenir des promotions dans une organisation administrative sans que sa famille en souffre"

(575) "Le succès d'un administrateur contribue au développement d'un esprit de famille à la maison"

(577) "Un administrateur ne peut pas avoir une vie de famille normale"

2- L'effet sur les enfants de l'engagement du père dans la poursuite des objectifs de l'entreprise où il travaille. Voici les item qui mesurent cette dimension:

(552) "Plus un homme monte dans une organisation administrative, plus ses enfants en souffrent"

(566) "Les administrateurs ont plus de chances d'avoir des enfants-problèmes que la majorité des gens"

(572) "Les enfants des administrateurs ont autant de chance que les autres enfants d'être bien adaptés à la vie"

3- L'harmonie du couple marié. Cet aspect se retrouve dans les item suivants:

(555) "Celui qui a atteint un poste élevé dans une grande organisation administrative a peu de chances d'avoir un mariage heureux"

(569) "Les administrateurs qui réussissent très bien sont généralement aussi heureux dans leur mariage que la majorité des gens"

L'individu

Il s'agit ici du degré auquel l'appartenance au niveau de gestion d'une entreprise est compatible ou non avec les sentiments individuels de respect de soi, d'identité et d'autonomie.

La croyance générale en Amérique du Nord veut que l'appartenance à une grande organisation soit nocive à l'individu et génératrice de conflits en ce qui concerne la satisfaction des besoins individuels. Selon cette croyance, l'individu perdrait une partie de sa liberté et de son autonomie en acceptant de faire partie d'une grande organisation administrative. D'après certaines recherches, il y aurait une tendance chez les administrateurs à agir en conformité avec les normes de leur milieu de travail. Cette tendance se développerait parallèlement à l'instauration de la bureaucratie.

Plusieurs dimensions ont été explorées par différents auteurs[1]. Pour la présente étude, voici les dimensions retenues et les item utilisés pour mesurer la possibilité de conflits manifestés par les interviewés:

---

[1] Voir la liste bibliographique de Auclair et Read (1966).

1- Les idéaux, le prestige et le respect de soi de l'individu:

(556) "Il est difficile de comprendre pourquoi des gens qui sont vraiment capables et qui se respectent, acceptent de travailler toute leur vie dans un milieu administratif"

2- La perte (ou le maintien) de l'individualité et de la liberté:

(561) "En général, la haute direction des grandes organisations administratives a peu de respect pour l'individualité d'une personne"

(563) "Plus un individu monte dans une grande organisation administrative, plus il est amené à en devenir l'esclave"

3- L'exploitation de l'individu et la perte de la valeur personnelle:

(554) "Dans les grandes organisations administratives, la seule chose qui compte, c'est le rendement"

(559) "En général, dans les organisations administratives, on fait travailler les gens comme des machines"

(560) "En général, les organisations administratives attachent plus d'importance à la machine qu'à l'être humain"

(567) "Les organisations administratives sont inhumaines parce que le rendement est la seule chose importante pour elles"

(576) "Une organisation administrative qui insiste pour augmenter son rendement et ses profits en vue d'étendre ses opérations est inhumaine"

La société

Cette dimension permet de voir le degré auquel l'appartenance à divers niveaux de gestions d'une organisation est compatible ou non avec le rôle de l'individu en tant que contribuable.

Dans une grande commission scolaire, le responsable de gestion est souvent pris dans la situation conflictuelle d'avoir à décider lesquels des besoins de la commission scolaire (et de ceux qui y sont concernés) ou des besoins des contribuables payeurs de taxes seront satisfaits et à quel degré.

Voici les item utilisés dans la mesure de la dimension générale de l'échelle réduite de Auclair-Read:

(550) "Les administrateurs sont plus portés que les autres gens à poursuivre leurs propres intérêts au détriment du bien-être de la société".

(558) "Il est à peu près impossible de travailler en même temps pour l'argent et pour le bien-être de la société"

(568) "Plus une société s'industrialise, moins elle a de chance d'évoluer sur le plan culturel"

(573) "Si les organisations administratives ne cherchaient pas à faire tant d'épargnes, il y aurait moins de chômage"

(574) "Celui qui cherche à satisfaire ses intérêts personnels en affaires ne contribue pas au développement de la société"

Ces item représentent les conflits entre le bien-être de la société et la poursuite des objectifs de la grande organisation administrative.

Les gains financiers personnels

Il s'agit ici de voir comment les gens jugent de la compatibilité entre le fait d'aspirer à des gains matériels et le fait d'avoir des qualités personnelles. L'échelle réduite d'Auclair-Read permet de mesurer la compatibilité perçue entre le fait d'avoir des ambitions financières ou matérielles et celui d'assumer un rôle de gestion dans une grande organisation administrative.

Voici les item de cette échelle:

(553) "La majorité des gens motivés par l'argent sont égoistes"

(557) "En général, les gens motivés par l'argent ne sont pas très fiables"

(565) "En général, il est dangereux de confier des responsabilités à des gens motivés par l'argent"

(570) "Il est plus difficile à un riche qu'à un pauvre de demeurer honnête"

(578) "En général, les gens motivés par l'argent sont aussi honnêtes que la plupart des gens"

Le leadership en situation de gestion du personnel

Tout au long de l'étude nous prenons pour acquis que la tâche d'administrateur scolaire exige de la part de ses titulaires non seulement une habileté à faire l'équilibre de certaines situations conflictuelles (famille vs travail vs société vs aspirations personnelles) dans lesquelles le placent ses fonctions, mais encore des aptitudes au leadership (management of people) et une capacité réelle à exercer son leadership dans une optique d'ouverture à la participation et au changement.

Si l'on se réfère à ce qui peut constituer l'essentiel du leadership qu'exerce un administrateur scolaire, on peut sans doute dire qu'en grande partie ce rôle en est un de prise de décision et de coordination de la mise au service de l'institution des diverses ressources matérielles et humaines disponibles.

En situation habituelle et compte tenu des normes culturelles qui prévalent en Amérique du Nord, on doit s'attendre à ce que l'administrateur scolaire développe une attitude positive à l'endroit de ses subalternes, attitude faite de confiance et d'encouragement dans les diverses étapes du travail.

L'administrateur doit également être capable d'ouverture d'esprit face aux problèmes et aux tâches pour lesquels il doit faire appel à des ressources humaines. On pourrait résumer ainsi le schéma théorique qui préside à l'examen du leadership dans la présente étude:

> "The truly creative and successful integration of tasks and people demands a basic frame of reference which incorporates a healthy respect for the innovative, an open-minded, basically positive attitude towards others, and a willingness to relate to one's subordinates in an open, business like way, yet without constantly resorting to the rights and prerogatives of one's managerial position"[1]

Dans cette partie sur le leadership, nous avons choisi d'examiner les mêmes composantes et dimensions que celles qui ont été utilisées dans l'étude Auclair-Rend. Pour chacune des dimensions étudiées, nous présenterons les item qui s'y réfèrent.

Voici, en premier lieu, le schéma général du modèle qui précise en ordonnée les composantes de la mesure du leadership et en abscisse les dimensions étudiées à chacune des composantes.

---

[1] Ibidem, page 355.

Schéma

Composantes		Dimensions	
		(a)	(b)
I	Perception du rôle de gestion	Besoins de statut	Perceptions d'autrui sous-jacentes aux relations interpersonnelles
II	Engagement personnel dans l'Organisation	Orientation → Tâche	Orientation → humain
III	Style de gestion	Participation à la prise de décision	Contrôle administratif supervision

Dans l'esprit des auteurs, il existe une relation de cause à effet entre les trois composantes, à savoir que la perception que l'agent de gestion a de son rôle par rapport aux personnes qui travaillent avec lui, détermine en grande partie la nature et l'intensité de son engagement personnel au travail et vis-à-vis ceux qui le secondent dans la réalisation du travail. Enfin, son mode d'engagement l'influence quant aux pratiques de gestion qu'il juge devoir adopter pour réaliser les tâches. Cela signifie pour les auteurs qu'il existe entre les composantes et les dimensions du leadership un processus de cause à effet.

Situant le point de départ du processus chez l'individu, Auclair et Read postulent que, plus un individu ressent un besoin de statut, un besoin d'être au-dessus des autres, plus il aura tendance à percevoir les autres de façon négative et à leur prêter des intentions négatives à son égard. De là, il est facile de concevoir qu'il n'aura à leur endroit que des considérations négatives, et qu'en situation administrative il aura tendance à se centrer sur la tâche(vg type 9/1 de Blake et Mouton)et à nier le droit même d'existence aux besoins personnels.

L'on comprend facilement que, plus on agit comme précédemment, plus la conséquence logique en sera une de négation du droit du subordonné de participer à la prise de décision en plus d'entraîner un contrôle administratif abusif qui ne laisse plus de place à l'initiative personnelle.

A l'opposé de cette position, nous devrions avoir un administrateur qui encourage l'initiative personnelle, de même que la participation à la prise de décision à tous les paliers de l'institution. Il va de soi qu'une telle conduite nécessite un degré de santé mentale qui fait que l'individu est conscient de sa valeur et de celle d'autrui. Il ne nourrit donc pas de besoins de

statut inutiles ni de préjugés à l'égard d'autrui. Il est facile de comprendre alors que le contrôle devient beaucoup plus affaire de vérifier si tout fonctionne bien dans l'organisation que de mener comme des robots des individus à qui l'on ne fait pas confiance.

Nous présenterons dans les paragraphes qui suivent chacune des composantes utilisées et les dimensions qui s'y rattachent.

I Perception du rôle de gestion

Cette première composante du leadership comprend les dimensions suivantes: A) le besoin de statut
B) les perceptions d'autrui sous-jacentes au mode de relations interpersonnelles

A) Le besoin de statut qui implique le degré auquel l'individu utilise et protège l'autorité et le prestige de son rôle d'administrateur dans ses relations avec ses subalternes sont mesurés par les propositions suivantes:

(580) "Un supérieur n'a jamais à expliquer ses actes à ses subordonnés"

(584) "L'autorité d'un supérieur est affaiblie quand il doit admettre qu'un de ses subordonnés a eu raison alors que lui-même a eu tort"

(588) "Un supérieur ne permet pas à ses subordonnés de faire des farces à son sujet, s'il veut garder son autorité"

(590) "Un supérieur ne peut se permettre de faire des erreurs"

(594) "Quand une décision a été prise et que les subordonnés en ont été informés, c'est une mauvaise politique de revenir sur cette décision"

(596) "Exprimer ouvertement son désaccord à l'égard d'une décision d'un supérieur à propos d'un problème important, c'est manquer de respect envers l'autorité"

(598) "Lorsqu'il prend une mauvaise décision, un bon supérieur ne devrait jamais l'admettre à ses subordonnés"

La lecture des propositions ci-dessus nous fait voir que dans le concept "besoin de statut" l'étude mesure des aspects particuliers,tels le sentiment d'omnipuissance, le degré de sensibilité à son statut, le désir de conserver son statut et la réaction défensive à la désobéissance, enfin la tendance à protéger une image d'infaillibilité.

B) Perceptions d'autrui sous-jacentes au mode de relations interpersonnelles

Cette deuxième dimension se définit comme le niveau général de confiance qu'un individu a dans l'intérêt intrinsèque que les autres portent à leur travail et dans leur engagement face aux objectifs de l'institution à laquelle ils appartiennent.

Les propositions qui visent à opérationnaliser la mesure de cette dimension sont les suivantes:

(579) "Même s'ils ne l'admettent jamais ouvertement, la plupart des subordonnés sont contents lorsqu'un supérieur fait un faux pas"

(583) "Quand un individu quitte son emploi pour une question de salaire, c'est qu'il n'est pas vraiment intéressé à son travail"

(587) "Donner une enveloppe de paye bien remplie est la seule façon d'assurer un bon travail"

(589) "L'employé moyen se soucie peu de l'utilité que peut avoir le fruit de son travail"

(591) "En général, dans ses relations avec les autres, il faut apprendre à se méfier"

(592) "Pour apprendre à quelqu'un à devenir un bon meneur d'hommes, il est préférable de le laisser se débrouiller seul et de corriger ses erreurs par la suite, plutôt que de lui dire d'avance comment faire"

(593) "Féliciter les employés pour de l'ouvrage bien accompli ne fait que les inciter à demander plus d'argent"

(595) "La plupart des gens essaient de faire le moins d'ouvrage possible"

(601) "Un supérieur qui a vraiment à coeur les intérêts de l'organisme pour lequel il travaille peut bien faire son travail"

(603) "Les supérieurs se font habituellement critiquer plus qu'ils ne le méritent"

(607) "La nature même du travail d'un supérieur l'oblige à être impopulaire avec ses subordonnés"

(608) "Les employés sont paresseux de nature"

(619) "Si un subordonné n'a pas exécuté un ordre important à la date fixée, la première réaction d'un bon supérieur devrait être de penser que:

- le subordonné a désobéi "par exprès"
- le subordonné n'a pas compris
- le subordonné a oublié de l'exécuter
- le subordonné n'avait pas la capacité de l'exécuter
- quelque chose d'imprévu est arrivé"

De ces propositions, nous dégageons des aspects particuliers de la dimension étudiée, à savoir: les croyances positives et négatives sur le désir des autres d'atteindre les objectifs de l'organisation pour laquelle ils travaillent; l'importance de l'argent chez les subordonnés; les préjugés négatifs à l'endroit des subordonnés; les préjugés sur les attitudes négatives des subordonnés face aux supérieurs; le lien entre la loyauté et la performance et le degré de confiance ou de méfiance de l'administrateur à l'endroit des autres.

II Engagement personnel dans l'organisation

Deux dimensions sont identifiées dans cette deuxième composante du leadership. Ce sont: A) l'orientation vers la tâche
B) l'orientation vers les relations humaines

A) L'orientation vers la tâche

Cette dimension est définie dans la présente étude comme étant le degré d'importance et de considération que l'administrateur

attache à l'accomplissement de la tâche dans la direction de ses subordonnés.

Les propositions suivantes ont servi à mesurer cette dimension:

(610) "Il rappelle aux autres la somme de travail qui doit être faite"

(611) "Il insiste pour que les limites de temps fixées pour l'accomplissement d'un travail soient respectées"

(612) "Il maintient des standards de rendement élevés"

(613) "Il encourage ses subordonnés qui sont lents au travail à fournir de plus grands efforts"

(614) "Il met l'accent sur la qualité de travail à faire"

(616) "Il met de la pression sur ses subordonnés pour obtenir d'eux un plus haut niveau de rendement"

Les trois premières propositions mesurent la tendance du supérieur à faire respecter les normes déjà établies et les trois dernières mesurent le degré de pression mis pour hausser le niveau de rendement de ses subordonnés.

B) L'orientation vers les relations humaines

Il s'agit du degré d'orientation de l'administrateur vers les sentiments, les besoins et le bien-être des gens au travail.

Les trois aspects mesurés dans cette dimension sont:

- l'image que l'administrateur aimerait projeter dans ses relations avec les autres au travail et hors du travail;
- la manière avec laquelle l'administrateur devrait transiger à propos des besoins des subordonnés;
- la manifestation de la conception qu'a l'administrateur de ses employés et de ses relations avec eux.

Les propositions correspondant à chaque aspect de la dimension mesurée sont, d'après Auclair-Read[1]:

Pour l'image que l'administrateur aimerait projeter dans ses relations avec les autres au travail et hors du travail

(602) "La première qualité d'un bon supérieur, c'est d'être aimable"

Pour la manière avec laquelle l'administrateur devrait transiger à propos des besoins des subordonnés

(581) "Lorsqu'un subordonné se plaint, le premier devoir d'un supérieur, c'est de lui montrer qu'il se trompe"

(582) "C'est une bonne chose d'humilier un peu un subordonné, si vous voulez qu'il améliore sa conduite"

(585) "Il est souvent utile de mettre à sa place, par une remarque sarcastique, un subordonné qui est gueulard"

---

1 Ibidem, page 442.

(589) "La meilleure façon de traiter des subordonnés qui sont durs, c'est de se montrer plus dur qu'eux"

Pour la manifestation de la conception qu'a l'administrateur de ses employés et de ses relations avec eux:

(605) "Satisfaire les besoins de ses subordonnés, c'est encourager leur médiocrité"

(606) "La plupart des employés qui sont dans le pétrin n'ont qu'eux-mêmes à blâmer"

III Style de gestion

La troisième composante du modèle de leadership administratif comprend, comme les deux premières, deux dimensions que nous identifions comme: A) la participation à la prise de décision,
B) le contrôle administratif.

A) La participation à la prise de décision

Cette dimension tente de mesurer jusqu'à quel degré l'administrateur accepte ou refuse la participation du subalterne à la prise de décision.

Les propositions utilisées dans le questionnaire se lisent comme suit:

(586) "Quand un supérieur doit prendre une décision, il est plus prudent de n'en pas parler jusqu'à ce qu'elle soit prise définitivement"

(597) "Un bon supérieur ne délègue à son groupe que les décisions qu'il n'a pas le temps de prendre lui-même"

(600) "On ne délègue pas une décision à ses subordonnés, quand on est assez compétent pour la prendre soi-même"

(604) "La seule véritable bonne façon d'utiliser ses subordonnés est de leur faire faire le travail de routine avec efficacité"

Comme on peut le voir, c'est plutôt de la négation de la participation dont il faut parler ici. Nous traiterons plus longuement de ce point à l'examen des résultats.

B) Le contrôle administratif

On peut définir cette dimension comme le degré de croyance qu'a l'administrateur au besoin de contrôle strict de ses subordonnés afin de rencontrer les standards de performance établis pour le travail.

Quatre propositions ont servi à mesurer cette dimension. Elles se formulent comme suit:

(609) "Il insiste pour qu'aucune décision ne soit prise par ses subordonnés avant qu'il ne soit lui-même consulté"

(615) "Il insiste pour être informé des décisions prises par ses subordonnés"

(617) "Un bon supérieur:

- vérifie le travail de ses subordonnés pour s'assurer qu'on s'est occupé de tous les détails
- suppose que les subordonnés vont d'eux-mêmes prendre soin des détails"

(618) "Un bon supérieur devrait surveiller ses subordonnés:

- très étroitement
- étroitement
- plus ou moins étroitement
- pas très étroitement
- pas étroitement du tout"

L'ouverture d'esprit

Les administrateurs des commissions scolaires sont-ils plutôt ouverts ou plutôt fermés? Telle est la question posée aux chercheurs au début de la présente étude.

Pour répondre à cette question, après étude de la littérature scientifique, il a fallu se référer à la tradition de Berkeley et aux études sur la personnalité autoritaire; de là, le courant théorique qui mène à Rokeach (1956, 1960, 1964 et 1969) et à sa théorie du dogmatisme.

Le dogmatisme consiste en un réseau de défenses cognitives que l'individu se construit contre l'anxiété qu'il ressent face à lui-même et au monde extérieur. Donc, d'après Rokeach, plus un individu est anxieux et en état d'insécurité, plus il aura tendance à ériger des barricades intellectuelles devant ce qui le menace et à se fermer le plus possible au monde extérieur. Par ailleurs, plus un individu est sûr de lui, plus il demeure ouvert à ce qui vient de l'extérieur sans se sentir menacé, donc avec une attitude réceptive face à l'information qui lui est donnée.

L'auteur a construit un modèle selon lequel le dogmatisme s'appuie sur une structure cognitive, a un contenu cognitif formel et remplit certaines fonctions dont nous avons déjà parlé ci-haut.

Rokeach (1960) avait élaboré plusieurs échelles, mais son échelle E lui a servi à conduire la majorité de ses recherches. C'est une traduction de cette échelle que nous avons utilisée dans des études non publiées. A l'aide des résultats de ces études, nous avons pu obtenir une échelle abrégée de sept item dont la corrélation est de .86 avec l'échelle globale. Encore ici, la limite de temps nous a obligés à utiliser une échelle abrégée.

Voici les item utilisés pour mesurer cette dimension:

(719) "Il n'est que naturel d'être beaucoup plus familier avec les idées auxquelles on croit qu'avec celles auxquelles on s'oppose"

(720) "J'aimerais trouver quelqu'un qui me dise comment résoudre mes problèmes personnels"

(721) "Dans le feu d'une discussion, je deviens si absorbé(e) par ce que je vais dire que j'en oublie d'écouter les autres"

(722) "Les compromis avec nos adversaires politiques sont dangereux; ils conduisent habituellement à la trahison des nôtres"

(723) "Le pire crime qu'on puisse commettre, c'est d'attaquer publiquement ceux qui croient aux mêmes choses que soi"

(724) "Le sang me bout dans les veines chaque fois que quelqu'un refuse obstinément de reconnaître son erreur"

(725) "La plupart des gens ne savent pas reconnaître eux-mêmes ce qui est bon pour eux"

La motivation au travail

L'un des principaux problèmes que rencontre le planificateur est celui de l'adéquation entre les exigences de ses plans et les besoins et les motivations des clientèles qui subiront ses plans et auront à les mettre en application.

Pour les motivations proprement dites, la théorie de Maslow (1954) que McGregor (1960) applique au milieu organisationnel devait fournir, à notre avis, la base théorique la plus plausible pour une approche réaliste des motivations des administrateurs scolaires face à leur travail.

Auclair et Read (1966) ont construit un instrument de mesure basé principalement sur cette hiérarchie des besoins. Voici les dimensions[1] étudiées et les item utilisés pour les mesurer.

1- Les besoins de sécurité: le besoin du maintien d'un environnement stable et de la protection contre la privation et le danger.

(461) "Avoir moins d'inquiétudes, de tensions et de troubles"

(462) "Avoir moins de gens à qui plaire, être moins exposé aux critiques"

(466) "Avoir des heures de travail mieux définies et plus régulières"

(469) "Avoir un meilleur plan de sécurité sociale au travail (plan de pension, d'assurance-vie ou d'assurance-santé).

(478) "Avoir plus d'assurance de pouvoir demeurer à cet emploi aussi longtemps que je le veux"

Tel qu'on peut le voir, le contenu de ces énoncés reflète les besoins de structures et de stabilité de l'environnement, de protection contre l'adversité et la privation et de sécurité psychologique.

---

1 Il est important de noter ici que les besoins physiologiques ont été exclus à cause de leur faible pertinence dans la situation étudiée.

2- Les besoins d'intégration sociale: le besoin d'appartenance, d'association et de partage de l'amitié.

(620) "Avoir une plus grande possibilité de me faire des amis intimes au travail"

(624) "Avoir davantage la possibilité de traiter les gens comme des êtres humains, plutôt que de les traiter comme des instruments de production"

(625) "Avoir à transiger directement avec moins de personnes dans la Commission pour faire mon travail"

Plus spécifiquement, on constate le besoin d'accomplir sa tâche avec d'autres, la conscience et la préoccupation pour la dignité humaine et enfin le besoin de relations affectueuses avec autrui.

3- Les besoins d'estime de soi: le besoin de statut, de reconnaissance et d'appréciation des autres.

(468) "Avoir une plus grande possibilité d'être apprécié pour mon travail"

(460) "Avoir des locaux de travail plus plaisants et plus attrayants"

(463) "Avoir plus de pouvoir et d'autorité dans mon emploi"

(632) "Avoir davantage la possibilité d'être apprécié pour moi-même en tant que personne"

Ces énoncés reflètent des besoins d'estime et de reconnaissance de la contribution et de l'accomplissement au travail, de

considération indépendante des réalisations, de prestige -- tel que l'aménagement en témoigne dans les milieux administratifs --, de pouvoir et d'autorité en autant que la satisfaction de ces besoins consacre le statut acquis dans l'organisation.

4- Les besoins d'actualisation: le besoin de réalisation de ses potentialités, de continuité dans le développement de soi et d'activités créatrices.

(465) "Avoir plus de chance d'obtenir des promotions"

(629) "Avoir un équipement et des installations de travail plus efficaces"

(459) "Avoir plus de chance de consacrer à mon travail toutes mes énergies et mes ressources personnelles"

(464) "Avoir la responsabilité (c'est-à-dire être tenu responsable) d'un plus grand nombre de décisions importantes"

(627) "Avoir plus de chance de me spécialiser dans le domaine de travail que j'aime le mieux (i.e. comptabilité, formation, achats, pédagogie, procédure et droit scolaire, etc.)

(626) "Avoir plus de chance de former et de développer mes subordonnés pour des postes de responsabilité dans la compagnie"

Plus en détail, nous retrouvons les besoins de développement de ses capacités dans le travail, d'opportunité de devenir expert dans son domaine, d'utilisation de ses propres ressources pour le développement des autres et de défi -- utile au développement -- à relever dans les responsabilités à prendre.

La promotion représente ici -- d'après Auclair et Read -- un processus d'importance majeure à cause de la mise en oeuvre des ressources personnelles qu'elle exige dans les grandes organisations.

5- Les besoins reliés à la situation de travail

L'un des principaux stimulants au travail est le retour effectif ou attendu attribué à l'investissement du travailleur. Ce retour se fait généralement par le salaire et les conditions de travail. Afin de demeurer le plus opérationnel possible, Auclair et Read (1966) ont décidé de ne conserver que le salaire et sa contrepartie: des heures de travail plus courtes. Voici l'énoncé précis de ces deux item:

(458) "Recevoir un meilleur salaire"

(472) "Avoir des heures de travail plus courtes"

RÉSULTATS

Les résultats des indices sont présentés selon le même ordre que celui utilisé au chapitre precedent.

Pour chaque dimension étudiée, nous donnerons:

a) son niveau moyen par rapport à celui des autres dimensions;

b) les sous-dimensions qui prennent de l'importance pour une raison ou une autre,

soit à cause des proportions de répondants en accord ou en désaccord avec tel ou tel énoncé,

soit à cause du caractère discriminatif qu'elles prennent lorsqu'on étudie leur relation avec le niveau moyen de l'indice total;

c) la position des administrateurs scolaires par rapport à d'autres groupes d'administrateurs qui ont dû répondre aux mêmes échelles[1].

Dans une dernière partie, nous donnerons le profil global des administrateurs scolaires ainsi que les particularismes des sous-groupes étudiés.

---

[1] Toutes les comparaisons, sauf pour le dogmatisme, sont faites avec les groupes de l'étude d'Auclair-Read. Ces groupes provenaient d'entreprises tant du services que de production industrielle. Les auteurs distinguaient trois niveaux d'administrateurs, tant anglophones que francophones. Ces niveaux, définis par le revenu annuel, étaient: I $8,999. et moins
II $9,000. à 17,999.
III $18,000 et plus.

Note explicative: la figure 1

Partout dans le calcul des indices, le maximum possible a été ramené à 100 afin de les rendre comparables tant du point de vue absolu du niveau (ligne noire continue) que du point de vue relatif indiqué par l'espace compris entre les deux lignes pointillées. Cet espace rend compte des résultats de 68% des gens testés.[1] Un simple coup d'oeil suffit pour voir que ce 68% tend à se disperser beaucoup plus à certains indices (vg 4 et 7) qu'à d'autres (6 et 11) de part et d'autre du niveau moyen obtenu pour l'ensemble du groupe. Cette seconde mesure, on le sait, indique le niveau de certitude avec lequel nous pouvons parler de la mesure de tendance centrale qu'est le niveau moyen donné ici. Plus l'indice de dispersion est élevé, plus il faut s'attendre à avoir des différences individuelles et plus il faut tenir compte des exigences de la statistique avant de se prononcer sur le niveau moyen du groupe.

L'analyse des inter-relations statistiques entre les dimensions présentées ici montre que l'orientation vers la tâche et le contrôle administratif sont indépendants des autres mesures prises C'est pourquoi nous les avons séparées des autres mesures dans la figure 1.

---

[1] Par exemple, à l'échelle 5 (besoins de statut), 68% des répondants ont un score variant entre 31 et 51.

Toutes les autres mesures s'orientent dans le même sens; elles peuvent être comparées pour en faire ressortir l'ordre. Voici cet ordre:

	Dimensions	Niveau (%)
1	Ouverture d'esprit (-)	55
2	Conflits individuels	53
3	Conflits gains matériels	50
4	Perceptions d'autrui sous-jacentes aux relations inter-personnelles (-)	49
5	Conflits familiaux	47
6	Conflits sociaux	45
7	Besoins de statut	41
8	Négation de la participation	38
9	Orientation vers les relations humaines (-)	34

Tout au long de l'analyse, lorsque nous référerons à la figure 1 et que nous comparerons le niveau d'un indice donné aux autres indices de l'étude, c'est à l'ordination des neuf indices présentés ici que nous référerons.

LES CONFLITS INHÉRENTS AU RÔLE OCCUPATIONNEL DE L'ADMINISTRATEUR SCOLAIRE

I - Les conflits familiaux

Si l'on compare l'indice global aux autres indices de conflits (figure 1), les conflits entre les objectifs de l'organisation et les buts fixés pour la vie conjugale sont à l'avant-dernier rang devant les conflits entre les buts de l'organisation et ceux de la société. C'est en effet aux énoncés servant à illustrer ce genre de conflits que les taux de désaccord ont été parmi les plus élevés; donc, il y a moins de conflits familiaux que de conflits individuels et de conflits vis-à-vis les gains matériels.

A- Si l'on regarde de façon analytique cependant, (tableau 1) trois énoncés indiquent un niveau de conflit assez élevé chez les administrateurs scolaires. Ce sont:

		ACCORD
(549)	"Plus un individu monte dans une grande organisation administrative, plus il est amené à négliger sa famille"	77.8%
(551)	"La plupart des administrateurs n'ont pas une vie de famille normale"	64.1%
(552)	"Plus un homme monte dans une organisation administrative, plus ses enfants en souffrent"	60.1%

Tableau 1

Corrélation item-score, proportion de désaccord et proportion d'accord sur les énoncés des conflits familiaux

Enoncé No.	R_t*	Texte de l'énoncé	Désaccord %	Accord %
555	.737	Celui qui atteint un poste élevé dans une grande organisation administrative a peu de chances d'avoir un mariage heureux	82.3	17.7
552	.727	Plus un homme monte dans une organisation administrative, plus ses enfants en souffrent	38.9	60.9
551	.713	La plupart des administrateurs n'ont pas une vie de famille normale	35.9	64.1
567	-.705	Il est généralement possible de réussir dans une grande organisation administrative sans mettre sérieusement en danger sa vie familiale	19.6	80.4
577	.701	Un administrateur ne peut avoir une vie de famille normale	68.7	31.3
566	.648	Les administrateurs ont plus de chances d'avoir des enfants-problèmes que la majorité des gens	71.7	28.3
549	.642	Plus un individu monte dans une grande organisation administrative, plus il est amené à négliger sa famille	20.2	77.8
569	-.624	Les administrateurs qui réussissent très bien sont généralement aussi heureux dans leur mariage que la majorité des gens	18.4	81.6

Suite ——>

Tableau 1 (suite)

Corrélation item-score, proportion de désaccord et proportion d'accord sur les énoncés des conflits familiaux

Enoncé No.	R_t *	Texte de l'énoncé	Désaccord %	Accord %
572	-.583	Les enfants des administrateurs ont autant de chances que les autres enfants d'être bien adaptés à la vie	7.9	91.1
571	-.569	Un homme peut consacrer toutes ses énergies à obtenir des promotions dans une organisation administrative sans que sa famille en souffre	47.1	52.9
564	.482	Une fois qu'un homme a atteint un niveau de vie qui lui permet de vivre à l'aise, il devrait consacrer la plus grande partie de ses énergies à sa famille plutôt que de toujours ambitionner développer l'institution où il travaille	60.2	39.8
575	-.403	Le succès d'un administrateur contribue au développement d'un esprit de famille à la maison	25.9	74.1

* Corrélation entre le score à l'item et le score total composé de l'ensemble des item.
Cette corrélation a servi, dans tous les tableaux semblables du rapport, à classer les item du point de vue de la capacité discriminatrice.

Tel qu'on le voit dans les deux premiers énoncés, ici promotion professionnelle - négligence de la famille. A la section "motivation", il sera intéressant de constater quel sort les répondants réserveront aux motivations se rapportant à l'humain dans une hiérarchisation des besoins.

B- D'autres énoncés de conflits, même s'ils ne sont pas soutenus par un aussi grand nombre d'administrateurs que les précédents, contribuent aussi à faire ressortir de façon appréciable des problèmes plus particuliers:

39.8% des administrateurs déclarent:

(564) "Une fois qu'un homme a atteint un niveau de vie qui lui permet de vivre à l'aise, il devrait consacrer la plus grande partie de ses énergies à sa famille plutôt que de toujours ambitionner développer l'institution où il travaille".

31.3% disent:

(577) "Un administrateur ne peut avoir une vie de famille normale".

et 28.3%:

(566) "Les administrateurs ont plus de chance d'avoir des enfants-problèmes que la majorité des gens".

Ces trois énoncés soulèvent exactement les mêmes thèmes que les trois précédents: la vie familiale, les enfants et les

promotions. Ils sont cependant formulés de façon différente: ils impliquent plus personnellement l'individu qui répond.

Le premier item fait appel au standard de vie satisfaisant que l'administrateur scolaire se reconnaît. Nous verrons d'ailleurs dans la partie motivation que la question matérielle le préoccupe peu. Il se sent donc alors visé plus personnellement.

Le second item universalise ce qui était dit de façon plus relative plus tôt. En effet, lorsqu'on dit "un administrateur ne peut pas avoir une vie normale", c'est beaucoup plus fort que de dire "la plupart des administrateurs ne peuvent pas avoir une vie normale". C'est probablement ce qui fait que la majorité acceptaient "la plupart des administrateurs" -- ils pouvaient se considérer comme des exceptions : "les autres" en dehors de la plupart -- mais refusent "un administrateur".

Il reste quand même que plus de 30% des administrateurs scolaires voient comme incompatibles la vie d'administrateur et la vie familiale.

Enfin, dans les trois premiers item, nous avions "les enfants en souffrent" alors qu'ici nous avons "des enfants-problèmes". Il est très facile pour un parent d'accepter que ses

enfants souffrent de son mode de vie; de là à dire qu'ils en souffrent au point de devenir anormaux, il y a un grand pas que les administrateurs scolaires n'acceptent de faire qu'à près de 30% quand plus du double ont dit que leurs enfants souffraient de leur condition d'administrateurs.

Ainsi, globalement, nous pouvons dire que lorsqu'il s'agit de préjugés pouvant les exclure ou les excuser, près des deux tiers des administrateurs scolaires voient des conflits entre le travail d'administrateur et la vie familiale. Lorsque la situation devient plus personnelle ou plus tragique, la proportion de ceux qui voient des conflits possibles diminue de moitié!

C- Enfin, deux énoncés qui se rapportent à la compatibilité entre la vie familiale et la vie d'administrateur recueillent dans un cas près de la moitié des votes des interviewés et dans l'autre cas, les trois quarts. Ce sont:

		ACCORD
(571)	"Un homme peut consacrer toutes ses énergies à obtenir des promotions dans une organisation administrative sans que sa famille en souffre."	52.9%
(575)	"Le succès d'un administrateur contribue au développement d'un esprit de famille à la maison."	74.1%

La recherche de la promotion est dangereuse mais le succès, lorsqu'on est en place, ne peut, de façon générale, qu'avoir des effets bénéfiques.

D- Les trois énoncés qui attirent la plus grande proportion de désaccord ou d'accord sont ceux qui formulent des conflits très précis,que peut vivre l'administrateur,ou des préjugés positifs très spécifiques, très personnalisés et susceptibles de déclencher une identification.

91.1% des administrateurs disent:

(572) "Les enfants des administrateurs ont autant de chances que les autres enfants d'être bien adaptés à la vie."

82.3% n'acceptent pas l'énoncé suivant

(555) "Celui qui atteint un poste élevé dans une grande organisation a peu de chances d'avoir un mariage heureux."

et 81.6% disent:

(569) "Les administrateurs qui réussissent très bien sont généralement aussi heureux dans leur mariage que la majorité des gens."

Enoncés de conflits les plus discriminatifs

Lorsqu'un administrateur scolaire est d'accord avec l'un ou l'ensemble des trois énoncés qui suivent, il a de

fortes chances[1] d'avoir des conflits sérieux lorsqu'il s'agit de réaliser les solutions de compromis qui lui permettent de satisfaire aux exigences de sa tâche, mais aussi de remplir ses responsabilités en tant que conjoint et père de famille.

(555) "Celui qui atteint un poste élevé dans une grande organisation a peu de chances d'avoir un mariage heureux."

(552) "Plus un homme monte dans une organisation administrative, plus ses enfants en souffrent."

(551) "La plupart des administrateurs n'ont pas une vie de famille normale."

Dans le même sens, ceux qui ont très peu de difficulté au niveau des conflits proposés par ces trois énoncés ont très peu de chance d'avoir d'autres conflits entre leurs intérêts familiaux et leurs ambitions professionnelles.

Comparaison entre les administrateurs scolaires et d'autres administrateurs

La comparaison montre une population où le niveau de conflit entre les objectifs familiaux et ceux de l'organisation

---

[1] cf niveau de corrélation (R_t).

est plus élevé que dans les populations industrielles étudiées par Auclair-Read. On a plus de difficulté en milieu scolaire qu'ailleurs à concilier vie porfessionnelle et vie familiale. Il semblerait que la prépondérance de la famille est plus présente dans un milieu où les exigences de la tâche ont eu tendance à se modifier et à s'accroftre continuellement depuis une dizaine d'années; d'où l'état de conflit manifesté.

En résumé

Les administrateurs scolaires perçoivent facilement des conflits chez les autres -- leur haut niveau d'accord sur des énoncés généraux -- mais expriment beaucoup plus de réserve si ces conflits leur sont appliqués ou applicables directement.

La poursuite de l'avancement et des promotions est la principale source de conflits entre le travail et la famille chez les administrateurs scolaires.

Comparés à des administrateurs issus d'autres milieux, ils expriment plus de conflits familiaux que ces derniers.

Tableau 2

Corrélation item-score, proportion de désaccord et proportion d'accord sur les énoncés des conflits individuels

Enoncé No.	R_t	Texte de l'énoncé	Désaccord %	Accord %
567	.885	Les organisations administratives sont inhumaines parce que le rendement est la seule chose importante pour elles.	55.4	44.6
559	.855	En général, dans les organisations administratives, on fait travailler les gens comme des machines.	49.1	50.9
560	.816	En général, les organisations administratives attachent plus d'importance à la machine qu'à l'être humain.	47.9	52.1
561	.749	En général, la haute direction des grandes organisations administratives a peu de respect pour l'individualité d'une personne.	47.8	52.2
554	.623	Dans les grandes organisations administratives, la seule chose qui compte c'est le rendement.	15.9	84.1
576	.576	Une organisation administrative qui insiste pour augmenter son rendement et ses profits, en vue d'étendre ses opérations, est inhumaine.	86.4	13.6
563	.539	Plus un individu monte dans une grande organisation administrative, plus il est amené à en devenir l'esclave.	28.2	71.8
556	.554	Il est difficile de comprendre pourquoi des gens qui sont vraiment capables et qui se respectent acceptent de travailler toute leur vie dans un milieu administratif.	78.5	21.5

II Les conflits individuels

Chez les administrateurs scolaires, cette échelle révèle le niveau de conflits le plus élevé de tous.[1] Il s'agit des conflits ressentis entre les besoins de l'individualité et les objectifs de l'organisation.

A- Examinons (tableau 2) quelles affirmations de conflits attirent le plus l'accord des administrateurs scolaires.

84.1% sont d'avis que:

(554) "Dans les grandes organisations administratives, la seule chose qui compte, c'est le rendement."

et 71.8% sont d'accord pour dire que:

(563) "Plus un individu monte dans une grande organisation administrative, plus il est amené à en devenir l'esclave."

Ces deux énoncés soulèvent des thèmes conflictuels, que nous retrouverons au cours de cette étude; constatons pour le moment que le phénomène rendement et le phénomène promotions semblent causer des problèmes au groupe des administrateurs scolaires.

---

[1] Voir figure 1.

B- Quatre autres énoncés, même s'ils n'entraînent pas autant l'assentiment du groupe, contribuent à illustrer, de façon claire, la présence de conflits individu-organisation chez les administrateurs scolaires.

En effet, 52.2% disent:

(561) "En général, la haute direction des grandes organisations administratives a peu de respect pour l'individualité d'une personne."

52.1% déclarent que:

(560) "En général, les organisations administratives attachent plus d'importance à la machine qu'à l'être humain."

50.9% sont d'accord avec l'énoncé qui dit que:

(559) "En général, dans les organisations administratives, on fait travailler les gens comme des machines."

et 44.6% disent:

(567) "Les organisations administratives sont inhumaines, parce que le rendement est la seule chose qui compte pour elles."

De nouveau, on constate qu'un fort pourcentage des administrateurs, environ la moitié, expriment leurs conflits face au rendement en y voyant quelque chose d'inhumain; de plus, deux énoncés soulèvent des conflits face au phénomène machine à peu près dans la même proportion.

C- Toutefois, les administrateurs scolaires ne sont pas prêts à considérer comme nécessairement inhumaine la préoccupation du rendement. Pas plus d'ailleurs qu'ils ne sont prêts à dire que leur engagement à long terme dans l'institution est inacceptable pour des gens capables et respectables.

Autrement dit, les administrateurs déclarent "en avoir contre" la perte de leur individualité face au rendement et à la technologie, mais pas au point de contester le système qui leur donne un travail intéressant et des conditions de travail, sources de sécurité.

En effet, seulement 13.6% déclarent:

(S76) "Une organisation administrative qui insiste pour augmenter son rendement et ses profits, en vue d'étendre ses opérations, est inhumaine."

et 21.5% sont d'accord pour dire que:

(S56) "Il est difficile de comprendre pourquoi des gens qui sont vraiment capables et qui se respectent acceptent de travailler toute leur vie dans un milieu administratif."

Énoncés de conflits les plus discriminatifs

Examinons maintenant quels individus sont le plus susceptibles de ressentir un conflit généralisé, en tant qu'individus dans une grande organisation.

Les administrateurs qui se déclarent d'accord avec les énoncés suivants:

(567) "Les organisations administratives sont inhumaines parce que le rendement est la seule chose importante pour elles."

(559) "En général, dans les organisations administratives, on fait travailler les gens comme des machines."

(560) "En général, les organisations administratives attachent plus d'importance à la machine qu'à l'être humain."

déclareront aussi percevoir un conflit entre les objectifs de l'organisation et la nature de l'individu sur le plan des profits, de la liberté, du respect de soi, de l'individualité, etc. Du moment qu'un administrateur considère les entreprises comme inhumaines et préoccupées exclusivement de rendement et de machine administrative, on peut s'attendre à ce que cet individu perçoive des conflits dans tous les autres domaines où son individualité entre en jeu.

Inversement, l'administrateur qui n'est pas prêt à admettre que les entreprises soient inhumaines au point de forcer les individus à travailler comme des machines ressentira relativement peu de conflits entre son individualité personnelle et les buts de l'organisation.

Comparaison entre les administrateurs scolaires et d'autres administrateurs

Une comparaison avec les études de Auclair-Read[1] montre que les administrateurs scolaires vivent beaucoup plus de conflits, tels que mesurés ici, que n'en vivaient la majorité des administrateurs des entreprises qui ont participé aux études précitées. Peut-être avons-nous là un indice du malaise non résorbé d'une croissance super-rapide des structures non accompagnée de moyens de favoriser la croissance technique de ceux qui faisaient partie des mini-structures et ont été projetés du jour au lendemain dans des macro-structures.

C'est probablement ce qui fait que leurs hiérarchies de motivations ressemblent surtout à celles des administrateurs de petites entreprises, comme nous le verrons plus loin dans la partie sur les motivations au travail. C'est peut-être aussi le groupe qui a été le plus endoctriné au début des années '50 par les dangers de la technologie où, partout, l'on croyait que l'avènement de la technologie entraînerait nécessairement une administration insensible à l'humain. C'est peut-être par ailleurs un indice de sensibilité aux méfaits du gigantisme dans quelque système que ce soit, sensibilité qui serait plus grande chez ceux qui se donnent comme tâche d'administrer le milieu qui doit fournir les "hommes" de demain.

---

[1] Nous prenons pour acquis que le lecteur a accès au rapport en question; nous éviterons donc une répétition fastidieuse des données dudit rapport.

En résumé

Parmi tous les conflits que ressentent les administrateurs scolaires, ceux qu'ils perçoivent entre l'individu et l'organisation sont les plus aigus.

Le rendement exigé des personnes, comme seul élément valable pour l'organisation, et les contraintes exercées par les promotions cristallisent l'essentiel de ces conflits.

La peur d'être considéré comme une machine contribue aussi, de façon appréciable, aux conflits que ressentent les administrateurs scolaires.

Toutefois, les administrateurs scolaires ne sont pas prêts à contester le système qui leur cause ces conflits parce qu'il leur fournit aussi autre chose: satisfaction et sécurité.

Les administrateurs scolaires les plus susceptibles de voir "partout" des conflits entre individus et organisation sont ceux que rebutent le phénomène rendement et la possibilité de fonctionner comme des machines. Ceux qui ne manifestent pas ces deux angoisses ont fort peu de chances de se sentir en conflit (comme

individus) avec l'organisation dont ils font partie.

Les administrateurs scolaires manifestent plus de conflits individu-organisation que ne le font les administrateurs issus d'autres milieux.

III - Conflits entre les buts de l'organisation administrative (la commission scolaire) et ceux de la société

En général, les administrateurs scolaires manifestent relativement moins de conflits à cette échelle comparativement à leurs attitudes aux autres échelles de conflits: ils accepteraient donc avec moins de réserves les compromis entre les buts de l'organisation et ceux de la société environnante. Il est à noter que, normalement, les objectifs de la commission scolaire et ceux de la société environnante devraient coincider.

A- Un administrateur scolaire sur quatre considère que le bien-être de la société est entravé par l'industrialisation et la poursuite de préoccupations financières et administratives. Le groupe, en majorité, n'attribue pas de détérioration sociale à la poursuite de ces intérêts d'ordre organisationnel.

25.4% des administrateurs scolaires disent que:

(558) "Il est à peu près impossible de travailler en même temps pour l'argent et pour le bien-être de la société."

24.7% disent:

(568) "Plus une société s'industrialise, moins elle a de chances d'évoluer sur le plan culturel."

et 24.5% sont d'accord avec l'énoncé qui dit:

(550) "Les administrateurs sont plus portés que les autres gens à poursuivre leurs propres intérêts au détriment du bien-être de la société."

B- Un administrateur scolaire sur trois manifeste une certaine incompréhension du phénomène "chômage" et de l'économique en général.

(573) "Si les organisations administratives ne cherchaient pas à faire tant d'épargnes, il y aurait moins de chômage."

Cet énoncé semble toucher non pas tellement un préjugé, comme c'est le cas du suivant, mais une certaine incompréhension du mécanisme administratif. Les administrateurs scolaires seraient-ils si éloignés du phénomène "chômage", et de l'économique en général, pour que le tiers d'entre eux attribuent le chômage aux épargnes des organisations administratives?

Il faut peut-être y voir une indication du rejet des normes budgétaires qui font que chaque administrateur se voit empêché de grossir son personnel. Celui-ci ne semble pas comprendre alors que l'acceptation de la dépense peut entraîner très rapidement du chômage dans d'autres secteurs d'activité où il devra aller chercher de l'argent.

Tableau 3

Corrélation item-score, proportion de désaccord et proportion d'accord sur les énoncés des conflits sociaux

Enoncé No	R_t	Texte de l'énoncé	Désaccord %	Accord %
558	.667	Il est à peu près impossible de travailler en même temps pour l'argent et pour le bien-être de la société.	74.6	25.4
568	.653	Plus une société s'industrialise, moins elle a de chances d'évoluer sur le plan culturel.	75.3	24.7
573	.636	Si les organisations administratives ne cherchaient pas à faire tant d'épargnes, il y aurait moins de chômage.	63.0	37.0
574	.616	Celui qui cherche à satisfaire ses intérêts personnels en affaires ne contribue pas au développement de la société.	45.4	54.6
550	.556	Les administrateurs sont plus portés que les autres gens à poursuivre leurs propres intérêts au détriment du bien-être de la société.	75.5	24.5

C- C'est au niveau des conflits entre les ambitions personnelles et les besoins sociaux que les administrateurs scolaires sont le plus divisés.

(574) "Celui qui cherche à satisfaire ses intérêts personnels en affaires ne contribue pas au développement de la société."

Cette affirmation rencontre à peu près autant d'accord que de désaccord (désaccord: 45.4% et accord: 54.6%).

Énoncés de conflits les plus discriminatifs

Lorsqu'un administrateur manifeste son accord à l'affirmation suivante:

(558) "Il est à peu près impossible de travailler en même temps pour l'argent et pour le bien-être de la société.",

il est à peu près certain qu'il verra des effets néfastes à l'industrialisation, à l'épargne organisationnelle, à la poursuite d'intérêts personnels et administratifs. Bref, du moment qu'il perçoit une incompatibilité entre argent et société, il manifeste des opinions de conflit généralisé entre organisation et société. Inversement, l'administrateur scolaire qui n'est pas prêt à admettre l'incompatibilité manifestée dans cet énoncé n'aura pas particulièrement tendance à généraliser les conflits "organisation-société".

Comparaison entre les administrateurs scolaires et d'autres administrateurs

Encore ici, l'administrateur scolaire se compare aux gens de niveau inférieur de gestion dans d'autres milieux. Dès qu'on le compare aux administrateurs intermédiaires ou séniors d'autres milieux, il manifeste nettement plus de conflits, plus de difficulté à accepter la cohabitation de buts sociaux et de buts organisationnels.

En résumé

Les administrateurs scolaires ne voient pas d'effets néfastes à la société venant de l'organisation administrative, sauf en ce qui concerne le lien entre épargne administrative et chômage.

Cependant, la moitié des administrateurs scolaires sentent une incompatibilité quelconque entre organisation et société.

Du moment qu'un administrateur scolaire affirme que cette incompatibilité se situe au niveau du phénomène "argent," il aura tendance à généraliser le conflit qu'il perçoit entre société et organisation.

Les administrateurs scolaires ont autant de conflits tels que mesurés ici que les administrateurs de niveau inférieur d'autres milieux. Ils sont nettement plus en état de conflit que les administrateurs de niveaux moyens et supérieurs, tant anglophones que francophones de milieux autres que l'éducation.

IV - Conflits à propos des gains matériels

Rappelons que nous avons mesuré l'intensité de ces conflits par le niveau d'accord qu'un individu pouvait entretenir à l'égard d'énoncés à teneur négative vis-à-vis celui qui a des ambitions financières.

A- A la lecture de la figure 1, on constate que cette échelle est la troisième en importance pour la proportion d'administrateurs scolaires qui y manifestent des préjugés négatifs ou des conflits. Les administrateurs scolaires répondent en attribuant diverses caractéristiques aux gens motivés par l'argent (tableau 4). Ainsi, 70.4% des administrateurs considèrent que:

(553) "La majorité des gens motivés par l'argent sont égoïstes."

Le défaut que les administrateurs scolaires reprochent le plus aux gens motivés par l'argent est leur égoïsme.

B- Ensuite, 41.0% disent que

(565) "En général, il est dangereux de confier des responsabilités à des gens motivés par l'argent."

39.6% refusent d'admettre que:

(578) "En général, les gens motivés par l'argent sont aussi honnêtes que la plupart des gens."

Tableau 4

Corrélation item-score, proportion de désaccord et proportion d'accord sur les énoncés des conflits vis-à-vis des gains matériels

Enoncé No.	R_t	Texte de l'énoncé	Désaccord %	Accord %
578	-.873	En général, les gens motivés par l'argent sont aussi honnêtes que la plupart des gens.	39.6	60.4
557	.766	En général, les gens motivés par l'argent ne sont pas très fiables.	72.4	27.6
553	.755	La majorité des gens motivés par l'argent sont égoïstes.	29.6	70.4
565	.745	En général, il est dangereux de confier des responsabilités à des gens motivés par l'argent.	59.0	41.0
570	.659	Il est plus difficile à un riche qu'à un pauvre de demeurer honnête.	65.1	34.9

Donc, quatre administrateurs scolaires sur dix semblent dire qu'il vaut mieux ne pas confier de responsabilités financières aux gens motivés par l'argent parce que ces derniers ne leur apparaissent pas aussi honnêtes que la plupart des gens (r. 48).

C- Enfin, 34.9% sont d'accord pour dire:

(570) "Il est plus difficile à un riche qu'à un pauvre de demeurer honnête."

et 27.6% disent:

(557) "En général, les gens motivés par l'argent ne sont pas très fiables."

C'est donc dire que bon nombre d'administrateurs scolaires voient d'un oeil plutôt méfiant les gens qui poursuivent des objectifs financiers.

Énoncé du conflit le plus discriminatif

L'énoncé le plus discriminatif de l'échelle est celui qui dit:

(578) "En général, les gens motivés par l'argent sont aussi honnêtes que la plupart des gens."

Plus un administrateur est en accord avec cette affirmation, moins il a de chances de trouver égoistes, irresponsables et malhonnêtes les gens qui poursuivent des gains financiers. Inversement, celui qui met en doute cette affirmation exprimera des doutes généralisés sur le sens des responsabilités des gens motivés par l'argent et aura tendance à les considérer comme irresponsables et malhonnêtes.

Comparaison entre les administrateurs scolaires et d'autres administrateurs

Avant même de parler des résultats numériques de la comparaison avec ceux de l'étude Auclair-Read, il faut se rappeler que nous sommes ici dans une entreprise de service à buts non lucratifs. Cela devrait possiblement entraîner un niveau de conflits plus élevé, les entreprises à buts non lucratifs étant par définition au service de la population, donc tournées vers le monde extérieur plutôt que centrées sur elles-mêmes comme le sont généralement les entreprises à buts lucratifs.

Cela dit, il ressort de la comparaison que les administrateurs des commissions scolaires ont généralement plus de conflits que les groupes d'administrateurs issus d'autres milieux. Quand, chez ces derniers, l'indice de compatibilité entre les intérêts

matériels de l'individu et ceux de l'entreprise varie entre 5.7 et 8.2 sur 10, celui des administrateurs scolaires est à peine de 5.0, les situant plus bas que le niveau inférieur de gestion le plus bas des autres entreprises étudiées. C'est donc le groupe qui, à date, révèle le plus de conflits à ce niveau.

Ces conflits avec les préoccupations financières prennent leur source dans les valeurs religieuses qui ont influencé tout le milieu canadien-français et plus fortement encore le milieu de l'éducation qui, par profession, devait se consacrer à ces valeurs et à leur transmission intégrale.

Comment cette attitude négative va-t-elle se répercuter dans les comportements administratifs quotidiens? Voilà un point qui reste maintenant à éclaircir par ceux qui verront à l'action consécutive aux résultats présentés ici.

<u>En résumé</u>:

Les caractéristiques que les administrateurs scolaires attribuent aux gens motivés par l'argent sont, par ordre d'importance croissante, l'égoisme, l'irresponsabilité et la malhonnêteté.

Lorsqu'un administrateur scolaire met en doute l'honnêteté des gens motivés par l'argent, il a de fortes chances de les considérer en plus comme égoïstes et irresponsables.

Les administrateurs scolaires expriment plus de conflits que leurs collègues d'autres milieux lorsqu'il s'agit de rendre compatibles leurs ambitions matérielles et les buts de l'organisation administrative dont ils font partie.

Considérations générales sur les conflits vécus en situation de gestion chez les administrateurs scolaires

Le phénomène le plus évident qui ressort de l'analyse des résultats obtenus fait voir le groupe des administrateurs scolaires dans une position nettement et à tout point de vue plus angoissée que l'ensemble des administrateurs d'autres milieux à qui nous avons pu les comparer. Quel que soit le type de conflit mesuré, le même phénomène s'observe.

Il y aurait donc lieu d'examiner plus en détail les informations recueillies dans les autres parties de cette étude (caractéristiques des administrateurs et des commissions scolaires), pour tenter d'y découvrir quelque indication sur certaines sources de ces conflits et, par le fait même, corriger le problème à sa base plutôt que de s'attaquer au symptôme qu'est le niveau des conflits manifestés.

LE LEADERSHIP EN SITUATION DE GESTION DU PERSONNEL

V - Les besoins de statut

Le lecteur se souviendra que le besoin de statut est défini en termes assez négatifs au début du présent texte.

D'un autre côté, si l'on observe l'échelle, elle prélève des opinions dont la direction n'est pas aussi clairement négative que celle des échelles de perceptions d'autrui sous-jacentes aux relations interpersonnelles (-), d'orientation vers les relations humaines (-) et de négation de la participation; en effet, la préoccupation pour le statut n'est pas a priori néfaste à une saine administration, mais il est possible que certains individus s'en préoccupent excessivement. Par ailleurs, la matrice des corrélations permet de voir que cette échelle compose, avec d'autres, un syndrôme très négatif du point de vue du fonctionnement psychologique.

Afin de mieux voir ce qui se passe, examinons d'abord les énoncés où il existe le plus de différences de vues à l'intérieur du groupe des administrateurs scolaires; c'est à l'énoncé 594 (tableau 5) que le groupe est le plus divisé.

En effet, 58.6% des administrateurs scolaires pensent que:

(594) "Quand une décision a été prise et que les subordonnés en ont été informés, c'est une mauvaise politique de revenir sur cette décision."

Ainsi, pour la plus grande partie des administrateurs scolaires, toute décision, une fois communiquée, est irrévocable; il est possible qu'ils en soient venus à penser de la sorte à la suite d'événements du passé où des décisions prises en haut-lieu étaient particulièrement inflexibles et immuables. Il faut plus de temps pour apprendre à vivre la démocratie que pour en apprendre les principes théoriques. Le sentiment d'impuissance qui en résulte se manifeste alors dans les réponses en accord avec l'énoncé qui précède.

Les administrateurs scolaires sont passablement divisés sur la question qui dit:

(590) "Un supérieur ne peut se permettre de faire des erreurs."

38.1% sont d'accord et 61.9% sont en désaccord.

A la lueur de ces deux énoncés, on peut avancer que pour un fort segment du groupe des administrateurs scolaires,

Tableau 5

Corrélation item-score, proportion de désaccord et proportion d'accord sur les énoncés relatifs aux besoins de statut

Enoncé No.	R_t	Texte de l'énoncé	Désaccord %	Accord %
588	.811	Un supérieur ne permet pas à ses subordonnés de faire des farces à son sujet, s'il veut garder son autorité.	74.1	25.9
590	.770	Un supérieur ne peut se permettre de faire des erreurs.	61.9	38.1
596	.660	Exprimer ouvertement son désaccord à l'égard d'une décision d'un supérieur à propos d'un problème important, c'est manquer de respect envers l'autorité.	72.2	27.8
584	.609	L'autorité d'un supérieur est affaiblie quand il doit admettre qu'un de ses subordonnés a eu raison alors que lui-même a eu tort.	92.9	7.1
598	.598	Lorsqu'il prend une mauvaise décision, un bon supérieur ne devrait jamais l'admettre à ses subordonnés.	94.2	5.8
580	.592	Un supérieur n'a jamais à expliquer ses actes à ses subordonnés.	85.5	14.5
594	.559	Quand une décision a été prise et que les subordonnés en ont été informés, c'est une mauvaise politique de revenir sur cette décision.	41.4	58.6

(les deux-cinquièmes), le rôle d'administrateur implique l'impossibilité de modifier son tir. Dans ces conditions, sa survie est étrangement reliée à son infaillibilité...

L'intolérance de l'autocrate se manifeste chez 27.8% des administrateurs scolaires qui disent que:

(596) "Exprimer ouvertement son désaccord à l'égard d'une décision d'un supérieur à propos d'un problème important, c'est manquer de respect envers l'autorité."

et chez 25.9% qui sont d'accord avec l'énoncé qui dit que:

(588) "Un supérieur ne perme pas à ses subordonnés de faire des farces à son sujet s'il veut garder son autorité."

Ces énoncés ne traitent pas tellement du rôle du supérieur que de son prestige et ce qu'il implique dans le comportement de ses subalternes: autrement dit, le quart des administrateurs considèrent l'humour et le désaccord dirigés vers un supérieur comme des attaques personnelles inacceptables et qu'on ne doit tolérer en aucun temps.

Sur les trois autres énoncés de l'échelle, les administrateurs scolaires sont presque unanimes:

85.5% sont en désaccord avec l'affirmation suivante:

(580) "Un supérieur n'a jamais à expliquer ses actes à ses subordonnés."

92.9% ne sont pas prêts à admettre que

(584) "L'autorité d'un supérieur est affaiblie quand il doit admettre qu'un de ses subordonnés a eu raison alors que lui-même a eu tort."

94.2% sont en désaccord pour dire:

(598) "Lorsqu'il prend une mauvaise décision, un bon supérieur ne devrait jamais l'admettre à ses subordonnés."

Deux de ces énoncés recommandent de ne "jamais" ouvrir son jeu devant des subordonnés et cela, les administrateurs scolaires ne sont pas prêts à l'admettre, du moins en principe; même si aux autres énoncés un bon nombre d'entre eux considèrent les postes administratifs comme inflexibles et intouchables, ils n'éliminent pas à tout jamais la possibilité d'échanges"supérieur-subordonnés"moins protocolaires et stéréotypés. Ils conservent peut-être un espoir en ce sens, même si leur expérience passée les a plutôt entraînés vers l'autoritarisme.

L'observation plus poussée des résultats obtenus fait ressortir une certaine contradiction chez un nombre d'administrateurs scolaires qui acceptent une partie des énoncés relatifs aux besoins de statut et rejettent les autres. Cette contradiction peut, à notre avis, être attribuable -- en partie du moins -- à la présence d'absolus dans le texte même des énoncés. Nous

référons surtout ici au mot "jamais" utilisé aux énoncés 580 et 598.

Quant à l'énoncé 596, il nous apparaît que le contexte social changé depuis le début de l'étude Auclair-Read peut expliquer le fait que certains répondants manifestent ici du désaccord quand ils acceptent d'autres énoncés. En effet, le dialogue et la participation que l'on érige de plus en plus en systèmes font que le moindre énoncé refusant ces réalités tend à attirer le désaccord.

Énoncés de besoins de statut les plus discriminatifs

Chez les administrateurs scolaires, plus on a besoin de statut, plus on insiste sur les deux points suivants:

(588) "Un supérieur ne permet pas à ses subordonnés de faire des farces à son sujet s'il veut garder son autorité."

(590) "Un supérieur ne peut se permettre de faire des erreurs."

Ceux qui ont l'infaillibilité de l'autocrate et le sérieux du gros monsieur cramoisi du Petit Prince prennent leur statut au sérieux et, par le fait même, ont des comportements et une approche tout simplement pathologiques dans leurs relations avec les autres. Cet avancé se trouve confirmé du fait que, plus on a

besoin de statut, plus on entretient de prémisses (.41) et de considérations négatives (.49) à l'égard d'autrui et plus on nie la possibilité des autres de participer à la prise de décision (.64).

Comparaison entre les administrateurs scolaires et d'autres administrateurs

Lorsqu'on les compare aux administrateurs des autres milieux, encore une fois, c'est au niveau inférieur de gestion que les administrateurs scolaires se comparent. Ils manifestent nettement plus un sentiment de besoin de statut et d'infaillibilité que ne le font les administrateurs de niveau intermédiaire et de niveau supérieur dans d'autres entreprises.

En résumé

A peu près la moitié des administrateurs scolaires considèrent qu'un supérieur ne doit pas commettre d'erreur.

Environ le quart d'entre eux veulent maintenir à tout prix le respect de l'autorité.

Mais tous sont d'accord pour dire que, si un supérieur commet une erreur, il ne devrait pas rester obstinément sur sa position.

Les gens qui sont les plus susceptibles d'insister sur l'irréversibilité des décisions administratives et sur le respect de l'autorité sont ceux qui n'admettent pas les farces à leur sujet et qui essaient d'être infaillibles.

Plus on a besoin de prestige et d'infaillibilité, plus on refuse la participation des autres et plus on se méfie d'eux en entretenant des prémisses et des considérations négatives à leur égard.

Les administrateurs des commissions scolaires, pour plusieurs raisons, expriment plus de besoins de statut défensifs que tous les groupes d'administrateurs des niveaux moyens et supérieurs testés dans l'étude de Auclair-Read.

VI - Perceptions d'autrui sous-jacentes aux relations interpersonnelles

Parmi les neuf premières échelles où une note élevée indique des attitudes négatives, l'indice 6 vient au quatrième rang, c'est-à-dire qu'il y a plus qu'ailleurs d'administrateurs qui expriment leur accord à des postulats négatifs sur le comportement des gens de leur milieu de travail. On se rappellera que ce groupe exprime ses attitudes les plus négatives aux échelles concernant l'ouverture d'esprit (-), les conflits de l'individu dans la grande organisation et les conflits dans la poursuite du gain.

L'examen de la figure 1 révèle que la distribution des notes des administrateurs à l'indice sur les perceptions d'autrui sous-jacentes aux relations interpersonnelles est l'une des plus compactes de toutes: les individus questionnés se présentent à cette échelle avec un monolithisme rare. Autrement dit, ils sont plus "unanimes" entre eux sur la question de leurs postulats interpersonnels que sur tout autre problème: ils expriment une position assez homogène sur cette question ,et son examen dans le détail sera d'autant plus révélateur de ce que sont les administrateurs des commissions scolaires. Seule l'ouverture d'esprit (-) présente un indice d'homogénéité aussi petit que celui de la dimension présentée ici.

Il y a évidemment certains énoncés qui suscitent davantage que d'autres l'accord des administrateurs scolaires (tableau 6) vers des positions négatives. Par ailleurs, d'autres énoncés éloignent systématiquement le groupe de ces positions négatives. Par exemple, le groupe manifeste un accord modéré (moyenne 5.8) à l'énoncé 603, où 86.8% des personnes interrogées choisissent une des quatre nuances d'accord:

(603) "Les supérieurs se font habituellement critiquer plus qu'ils ne le méritent."

A l'énoncé 579, 55.8% des administrateurs sont d'accord pour dire que:

(579) "Même s'ils ne l'admettent jamais ouvertement, la plupart des subordonnés sont contents lorsqu'un supérieur fait un faux pas."

De plus, à l'énoncé 592, 46.9% déclarent que:

(592) "Pour apprendre à quelqu'un à devenir un bon meneur d'hommes, il est préférable de le laisser se débrouiller seul et de corriger ses erreurs par la suite plutôt que de lui dire d'avance comment faire."

A l'énoncé 591, 55.8% sont d'accord:

(591) "En général, dans ses relations avec les autres, il faut apprendre à se méfier."

Ce sont les quatre énoncés de préjugés qui sont le plus fortement partagés par les répondants. Ils reflètent, de

Tableau 6

Corrélation item-score, proportion de désaccord et proportion d'accord sur les énoncés de perceptions d'autrui sous-jacentes aux relations interpersonnelles

Enoncé No.	R_t	Texte de l'énoncé	Désaccord %	Accord %
591	.648	En général, dans ses relations avec les autres, il faut apprendre à se méfier.	44.2	55.8
595	.592	La plupart des gens essaient de faire le moins d'ouvrage possible.	64.0	36.0
589	.584	L'employé moyen se soucie peu de l'utilité que peut avoir le fruit de son travail.	71.8	27.2
608	.504	Les employés sont paresseux de nature.	92.5	7.5
587	.489	Donner une enveloppe de paye bien remplie est la seule façon d'assurer un bon travail.	89.0	11.0
583	.470	Quand un individu quitte son emploi pour une question de salaire, c'est qu'il n'est pas vraiment intéressé à son travail.	89.4	10.6
607	.429	La nature même du travail d'un supérieur l'oblige à être impopulaire avec ses subordonnés.	79.3	20.7
593	.403	Féliciter les employés pour de l'ouvrage bien accompli ne fait que les inciter à demander plus d'argent.	96.0	4.0

suite ——>

Tableau 6 (suite)

Corrélation item-score, proportion de désaccord et proportion d'accord sur les énoncés de perceptions d'autrui sous-jacentes aux relations interpersonnelles

Enoncé No.	R_t	Texte de l'énoncé	Désaccord %	Accord %
592	.369	Pour apprendre à quelqu'un à devenir un bon meneur d'hommes, il est préférable de le laisser se débrouiller seul et de corriger ses erreurs par la suite, plutôt que de lui dire comment faire.	53.1	46.9
579	.249	Même s'ils ne l'admettent jamais ouvertement, la plupart des subordonnés sont contents lorsqu'un supérieur fait un faux pas.	44.2	55.8
603	.224	Les supérieurs se font habituellement critiquer plus qu'ils ne le méritent.	13.2	86.8
619	.032	Si un subordonné n'a pas exécuté un ordre important à la date fixée, la première réaction d'un bon supérieur devrait être de penser que: - le subordonné a désobéi "par exprès" - le subordonné n'a pas compris - le subordonné a oublié de l'exécuter - le subordonné n'avait pas la capacité de l'exécuter - quelque chose d'imprévu est arrivé.	78.1	21.9

façon frappante, une certaine vulnérabilité ressentie chez les personnes qui occupent des postes supérieurs. Peut-être considèrent-elles la contestation, entre autres formes de critique, comme particulièrement dure, imprévisible et indésirable.

Les administrateurs refusent par ailleurs les préjugés exprimés par d'autres énoncés qu'ils jugent probablement "trop" négatifs à propos des personnes qui les entourent. Ce refus a pour effet de maintenir plus bas le niveau de l'indice négatif présenté ici. En ce qui concerne les énoncés ainsi rejetés, nous considérerons que c'est le cas des énoncés où 70% ou plus des réponses vont dans le même sens. Ces énoncés révèlent les stéréotypes du groupe, les opinions qui "vont de soi" ou sont "prises pour acquises" par la majorité des administrateurs scolaires.

Par exemple, à l'énoncé 593, 78.4% des administrateurs expriment du désaccord fort ou total. Cet énoncé stipule que:

(593) "Féliciter les employés pour de l'ouvrage bien accompli ne fait que les inciter à demander plus d'argent."

Il en va de même pour l'énoncé 608:

"Les employés sont paresseux de nature,"

où 72.2% des réponses tombent dans les catégories 1 et 2 qui indiquent

les plus hauts degrés de désaccord.

Et à l'énoncé 619:

> "Si un subordonné n'a pas exécuté un ordre important à la date fixée, la première réaction d'un bon supérieur devrait être de penser que
> - le subordonné a désobéi "par exprès".
> - le subordonné n'a pas compris
> - le subordonné a oublié de l'exécuter
> - le subordonné n'avait pas la capacité de l'exécuter
> - quelque chose d'imprévu est arrivé,"

76.8% choisissent la dernière réponse. Ces trois énoncés touchent surtout la confiance que le supérieur accorde à ses employés: les deux premiers sont particulièrement négatifs et le troisième laisse le répondant choisir la réponse la moins compromettante.

Ainsi, même si les administrateurs scolaires sont prêts à admettre certains postulats négatifs portant sur la vulnérabilité de leur position face à diverses critiques, ils ne vont pas jusqu'à douter de la bonne foi des employés.

Deux autres énoncés présentent des réponses moins compactes, mais axées de façon marquée sur le désaccord. A l'énoncé 587, 89.0% sont en désaccord:

> "Donner une enveloppe de paye bien remplie est la seule façon d'assurer un bon travail."

et 89.4% sont en désaccord avec l'énoncé 583:

> "Quand un individu quitte son emploi pour une question de salaire, c'est qu'il n'est pas vraiment intéressé à son travail."

Autrement dit, les administrateurs scolaires ne sont pas prêts à admettre la toute-puissance du salaire comme facteur de motivation.

Examinons maintenant ce qui fait qu'un individu est plus ou moins négatif dans ses perceptions interpersonnelles. Au tableau 6, trois énoncés ressortent clairement de par leur relation avec l'indice total. Le premier de ces énoncés (591) dit que:

> "En général, dans ses relations avec les autres, il faut apprendre à se méfier."

Les 55.8% de gens qui sont d'accord ont tendance à être d'accord avec l'ensemble des autres énoncés de cette échelle. Il en va de même pour les 36.0% qui disent, à l'énoncé 595:

> "La plupart des gens essaient de faire le moins d'ouvrage possible."

et des 27.2% qui sont d'accord avec l'énoncé 589:

> "L'employé moyen se soucie peu de l'utilité que peut avoir le fruit de son travail."

Autrement dit, les administrateurs les plus généralement négatifs face aux personnes peuvent être facilement identifiés. Ils expriment trois opinions caractéristiques: selon eux, les gens ne sont pas fiables, sont paresseux et insouciants - si l'on condense à l'extrême ces trois énoncés. De la même façon, les administrateurs qui ont le plus de chances d'avoir une approche

généralement positive face aux personnes, sont ceux qui refusent d'admettre les trois affirmations en question.

C'est dire que celui qui affirme que les gens sont indignes de confiance, paresseux et insouciants admettra la vulnérabilité de sa position et la puissance du motif "salaire;" c'est le phénomène inverse chez l'administrateur qui refuse d'admettre que:

(591) "En général, dans ses relations avec les autres, il faut apprendre à se méfier."

(595) "La plupart des gens essaient de faire le moins d'ouvrage possible."

(589) "L'employé moyen se soucie peu de l'utilité que peut avoir le fruit de son travail."

Comparaison entre les administrateurs scolaires et d'autres administrateurs

La comparaison avec les groupes de l'étude Auclair-Read montre que les administrateurs scolaires font moins confiance aux autres que la majorité des groupes étudiés. Même s'ils ont "appris" dans les manuels, dans des conférences ou même dans certains stages dits de formation, c'est chez les administrateurs scolaires qu'on retrouve le plus de personnes restées avec la mentalité que l'individu est foncièrement mauvais et qu'on ne peut s'y fier.

Comme nous le verrons dans la partie sur l'ouverture d'esprit (-), cela entraîne les administrateurs scolaires à accepter dans une proportion de 54% un énoncé qui dit:

(725) "La plupart des gens ne savent pas reconnaître eux-mêmes ce qui est bon pour eux."

Ils deviennent donc les législateurs de la bonne conduite et des bons modes de relations interpersonnelles.

<u>En résumé</u>

En tant que groupe, les administrateurs scolaires ont une position particulièrement homogène sur la question des perceptions d'autrui sous-jacentes aux relations interpersonnelles.

Les administrateurs scolaires considèrent comme particulièrement vulnérables les positions supérieures de l'organisation.

Toutefois, ils ne sont pas prêts à blâmer leurs employés de mauvaise volonté ou de préoccupation exclusive pour le salaire.

Les administrateurs scolaires qui se sentent vulnérables et blâment leurs employés sont ceux qui ne leur font pas confiance et les considèrent comme paresseux et insouciants. Ce sont les plus négatifs lorsqu'il s'agit d'établir des postulats interpersonnels.

Dans leurs postulats interpersonnels, les administrateurs scolaires sont plus négatifs que les autres groupes d'administrateurs auxquels ils ont été comparés.

Regard général sur la perception du rôle de gestion

Les résultats du diagnostic posé justifient "a posteriori" la nécessité de son existence.

Le milieu scolaire est peut-être l'un des milieux sinon "le" milieu le plus difficile à administrer. Tout, actuellement du moins, concourt à cette difficulté: le climat social et économique du Québec, la clientèle desservie (les enfants), le produit inconnu (la taxonomie de l'éducation et de l'enseignement brille par son absence) et par le fait même des objectifs humanitaires pour l'organisation qui sont loin de l'opérationnalité.

Ce point étant posé, il semble que la conclusion logique est que la compétence requise pour administrer dans ce milieu doit être plus élevée qu'ailleurs même si les critères d'évaluation se font souvent fuyants à cause des éléments cités ci-haut.

Qu'en est-il alors de la perception que l'administrateur a de son rôle de gestion en milieu scolaire?

L'on se souviendra que cette perception était mesurée sous deux aspects principaux, à savoir: les besoins de statut ressentis par l'individu et la perception qu'il a d'autrui dans ses relations interpersonnelles.

Tant du point de vue de l'une que de l'autre dimension, les administrateurs scolaires semblent souffrir de certaines lacunes. Au lieu d'avoir une approche administrative plus humanitaire que les administrateurs des autres milieux - tant gouvernementaux et para-gouvernementaux que privés de l'industrie et des services- les administrateurs scolaires offrent une image plus dominatrice, plus méfiante, plus négative que celle de ceux auxquels ils sont ainsi comparés.

Le défi à relever et les conditions offertes par le milieu attireraient-ils surtout des gens moins bien préparés que ceux des autres milieux? Les gens les plus compétents du milieu répugneraient-ils (ou auraient-ils répugné à ce jour) à se lancer dans l'administration d'un milieu où les difficultés semblent souvent sérieuses, nombreuses et souvent insaisissables? La promotion rapide par l'accroissement accéléré du nombre des postes nécessaires à l'accomplissement de la tâche a-t-elle eu comme résultat que les gens en place ont dû accepter le défi, sachant d'avance qu'ils

avaient des lacunes à combler dans leur compétence, mais croyant aussi qu'il fallait se résigner de toute façon à ce qu'il en soit ainsi pour celui qui prendrait le poste?

Ces facteurs -- et d'autres probablement -- nous semblent jouer simultanément et en inter-relation les uns avec les autres. Cela donne à la situation une allure dynamique qu'il serait dangereux d'ignorer au moment de la mise en place de mécanismes et de programmes de formation. Ca n'est pas pour rien que nos confrères d'outre-frontière s'orientent de plus en plus vers le "in service training". Il semble bien que pour ne pas disloquer ou faire exploser le milieu la situation l'exige.

VII - L'orientation vers la tâche

La présente dimension a été utilisée par les auteurs Auclair et Read surtout à cause de son importance dans l'industrie, mais aussi à cause de l'importance que lui attribuent moult auteurs en théorie administrative dont, en particulier, Blake et Mouton (1964), dont Auclair et Read se sont surtout inspirés.

L'échelle réduite utilisée ici mesurait surtout l'attitude devant les standards de rendement, les échéanciers et le niveau de rendement à faire respecter par les subordonnés. Trois item (610, 614 et 616) mesuraient la capacité de l'administrateur à mettre l'accent sur le rendement par des pressions, de simples rappels ou autrement.

L'indice moyen d'orientation vers la tâche (64%) semble ici assez bas en général chez les administrateurs scolaires. Il semble bien que ce soit un peu faible. Nous reviendrons sur ce point à la fin de la présente analyse.

Le tableau 7 nous révèle que les administrateurs scolaires sont quasi-unanimes pour dire d'un bon administrateur

Tableau 7

Corrélation item-score, proportion de désaccord et proportion d'accord sur les énoncés relatifs à l'orientation vers la tâche

Enoncé No.	R_t	Texte de l'énoncé	Désaccord %	Accord %
613	.841	Il encourage ses subordonnés qui sont lents au travail à fournir plus d'efforts.	35.8	64.2
616	.734	Il met de la pression sur ses subordonnés pour obtenir d'eux un plus haut niveau de rendement.	66.2	33.8
610	.729	Il rappelle aux autres la somme de travail qui doit être faite.	69.3	30.7
614	.707	Il met l'accent sur la quantité de travail à faire.	63.2	36.8
611	.639	Il insiste pour que les limites de temps fixées pour l'accomplissement d'un travail soient respectées.	23.3	76.7
612	.380	Il maintient des standards de rendement élevés.	7.1	92.9

qu'"il maintient des standards élevés de production". En effet, 92.9% y expriment un niveau ou l'autre d'accord; il semble que, pour eux, la qualité du travail est quelque chose qui va de soi, un prérequis indiscutable du moins pour le 70% qui s'exprime par les catégories "fortement" ou "totalement d'accord".

En ce qui concerne les délais imposés au travail, la majorité des administrateurs sont prêts à les respecter bien que 23.3% n'admettent pas que:

(611) "Il insiste pour que les limites de temps fixées pour l'accomplissement d'un travail soient respectées."

Il ne semble donc pas que les problèmes de qualité et de délai au travail puissent être remis en question par les administrateurs scolaires.

De plus, environ deux administrateurs scolaires sur trois (64.2%) sont d'avis que: (le bon administrateur)

(613) "Il encourage ses subordonnés qui sont lents au travail à fournir plus d'efforts."

Toutefois, les administrateurs scolaires sont beaucoup moins enthousiastes pour accepter quelque pression que ce soit en rapport avec le rendement: environ deux administrateurs sur trois

sont en désaccord avec chacun des énoncés suivants:

(616)	"Il met de la pression sur ses subordonnés pour obtenir d'eux un plus haut niveau de rendement."	66.2% contre
(610)	"Il rappelle aux autres la somme de travail qui doit être faite."	69.3% contre
(614)	"Il met l'accent sur la quantité de travail à faire."	63.2% contre

Ainsi, les administrateurs scolaires sont orientés vers la tâche en ce sens qu'ils acceptent que le travail doive se faire selon certains standards et certains délais; mais ils sont réticents à admettre qu'on mette l'accent sur le rendement et la quantité de travail. Tout au plus, acceptent-ils qu'à la rigueur on stimule les employés lents à produire plus, mais pour les autres employés, il n'en est pas question.

<u>Enoncé le plus discriminatif relativement à l'orientation vers la tâche</u>

A quoi reconnaît-on le plus l'administrateur scolaire centré sur la tâche, de celui qui ne l'est pas?

L'énoncé le plus discriminatif en ce sens est celui qui dit:

(613) "Il encourage ses subordonnés qui sont lents au travail à fournir plus d'efforts."

Lorsqu'un administrateur scolaire est d'accord avec cette mesure, il a tendance à être d'accord avec la nécessité des standards de production, du respect des délais et de la pression sur la qualité et le rendement, c'est-à-dire qu'il a une forte orientation vers la tâche. Celui qui n'est même pas d'accord pour stimuler les employés lents ne tiendra probablement pas compte des standards, des délais ou de la quantité de travail; les administrateurs les moins orientés vers la tâche sont ceux qui s'abstiennent de stimuler leurs employés lents et qui, habituellement, centrent, de façon plus ou moins exagérée, sur les relations avec les employés. Ou tout simplement, ils sont indifférents à tout ce qui se passe autour d'eux.

Comparaison entre les administrateurs scolaires et d'autres administrateurs

Lorsqu'on le compare, on voit que le groupe des administrateurs scolaires a un indice d'orientation vers la tâche qui est de 6.4 sur 10 tandis que les groupes de l'étude Auclair-Read varient de 5.2 à 6.9 à l'échelle composée des item 610, 614 et 616 et de 8.2 à 9.5 pour l'échelle composée des item 611, 612 et 613. Notons que notre échelle comprenait les deux sous-échelles ci-haut mentionnées.

Il faut remarquer que la différence que l'on observe entre les sous-échelles de l'étude Auclair-Read se retrouve et dans le même sens ici. Globalement, nous devrions avoir des résultats aux environs de 7.5 pour que les résultats des deux groupes soient équivalents.

Comment expliquer ce phénomène?

Les administrateurs scolaires acceptent les standards de rendement et les échéanciers; toutefois lorsqu'il s'agit de les faire accepter par leurs subordonnés, ils sont prêts à accepter des moyens incitatifs mais ils refusent d'utiliser des moyens plus contraignants.

La commission scolaire, dépendant des fonds publics, met peut-être moins de pression sur l'ensemble de son personnel pour améliorer la rentabilité que ne le fait la moindre entreprise privée qui doit s'auto-financer.

Ensuite, l'éducation étant souvent beaucoup plus un art -- pour ne pas dire de l'artisanat dans certains cas -- il est peut-être difficile de fixer des critères de rendement et partant, des motivations d'orientation vers la tâche.

Enfin, le fouillis dans lequel semble se faire l'administration scolaire, où tout le monde s'occupe de tout, fait peut-être qu'on ne peut pas demander à ses subordonnés d'être plus productifs quand on ne sait pas ce qu'ils devraient faire ou ne pas faire, ou encore, quand on n'a pas assez le sens de l'administration pour d'abord demander à chacun de s'occuper de sa tâche et de laisser l'autre faire la sienne.

<u>En résumé</u>

Pour mener à bien une tâche, les administrateurs scolaires admettent qu'ils doivent se préoccuper des standards de rendement et des échéanciers.

Ils n'acceptent pas d'utiliser la pression pour faire respecter délais et standards de rendement.

C'est en distinguant les administrateurs scolaires qui stimulent leurs employés lents des administrateurs qui ne le font pas qu'on peut le mieux différencier ceux qui sont fortement orientés vers la tâche de ceux qui le sont moins.

Les administrateurs scolaires sont moins orientés vers la tâche que la majorité des groupes d'administrateurs étudiés par Auclair et Read. Pour ces groupes-ci, en majorité dans l'industrie, les objectifs étant plus"parcellisés"et plus identifiables qu'en milieu scolaire, il est plus facile de les transposer en termes de rendement.

VIII - Orientation vers les relations humaines

L'orientation vers les relations humaines présuppose que l'on attache une valeur positive à l'individu. Chez Blake et Mouton (1964), cette dimension entre en complémentarité à l'orientation vers la tâche. Or, à l'analyse, les seuls énoncés conservés chez Auclair et Read, sauf l'énoncé 602, ont une teneur négative.

De tous les indices recueillis auprès des administrateurs scolaires, les jugements négatifs sont ceux dont le niveau est le plus faible. Peut-être pouvons-nous conclure que ce qui est le plus fort chez l'administrateur scolaire, c'est l'orientation vers les relations humaines. Par ailleurs, nous avons vu antérieurement qu'il pouvait avoir des tendances autocratiques. Il ne faut pas oublier que bon nombre des administrateurs scolaires ont une connaissance livresque assez poussée des principes de l'inter-humain.

Devant certaines difficultés à expliquer le débalancement entre les item ou la contradiction interne que semblent vivre les administrateurs scolaires québécois, nous avons procédé

Tableau 8

Corrélation item-score, proportion de désaccord et proportion d'accord sur les énoncés relatifs à l'orientation vers les relations humaines

Enoncé No.	R_t	Texte de l'énoncé	Désaccord %	Accord %
599	.761	La meilleure façon de traiter des subordonnés qui sont durs, c'est de se montrer plus durs qu'eux.	88.1	11.9
581	.722	Lorsqu'un subordonné se plaint, le premier devoir d'un supérieur, c'est de lui montrer qu'il se trompe.	93.8	6.2
606	.666	La plupart des employés qui sont dans le pétrin n'ont qu'eux-mêmes à blâmer.	85.9	14.1
582	.639	C'est une bonne chose d'humilier un peu un subordonné, si vous voulez qu'il améliore sa conduite.	94.3	5.7
585	.600	Il est souvent utile de mettre à sa place, par une remarque sarcastique, un subordonné qui est gueulard.	63.7	36.3
605	.592	Satisfaire les besoins de ses subordonnés, c'est encourager leur médiocrité.	96.4	3.6
602	.424	La première qualité d'un bon supérieur, c'est d'être aimable.	40.9	59.1

à une analyse du regroupement statistique des item entre eux. Nous identifions alors les trois groupes suivants:

I

(581) "Lorsqu'un subordonné se plaint, le premier devoir d'un supérieur, c'est de lui montrer qu'il se trompe."

(582) "C'est une bonne chose d'humilier un peu un subordonné, si vous voulez qu'il améliore sa conduite."

(585) "Il est souvent utile de mettre à sa place, par une remarque sarcastique, un subordonné qui est gueulard."

(599) "La meilleure façon de traiter des subordonnés qui sont durs, c'est de se montrer plus durs qu'eux."

II

(605) "Satisfaire les besoins de ses subordonnés, c'est encourager leur médiocrité."

(606) "La plupart des employés qui sont dans le pétrin n'ont qu'eux-mêmes à blâmer."

III

(602) "La première qualité d'un bon supérieur, c'est d'être aimable."

Il semble bien que la caractéristique commune aux énoncés du groupe I soit la dureté envers le subordonné.

La domination claire, sans détour, est rejetée en bloc par les administrateurs lorsqu'ils manifestent leur désaccord à 93.8% à l'énoncé 581:

> "Lorsqu'un subordonné se plaint, le premier devoir d'un supérieur, c'est de lui montrer qu'il se trompe."

et à 94.3% à l'énoncé 582:

> "C'est une bonne chose d'humilier un peu un subordonné, si vous voulez qu'il améliore sa conduite."

Par ailleurs, dès que son statut est le moindrement menacé, on désapprouve en moins grand nombre cette dureté (énoncé 599).

Enfin, lorsqu'il s'agit de manipulation subtile, on approuve en plus grand nombre la dureté; surtout lorsque le subordonné se permet d'avoir certains défauts comme celui d'être "gueulard" dans l'énoncé 585.

Le second groupe d'énoncés est rejeté en bloc par les administrateurs scolaires. Il semble bien que, si l'on arrive à les faire se centrer sur autrui, les administrateurs scolaires deviennent beaucoup moins négatifs. Un autre aspect qu'il ne faudrait pas oublier ici est le fait que l'un des deux énoncés (605)

favorise -- à notre avis -- facilement l'identification du répondant au subordonné, en ce sens que des besoins tous nous en avons et subordonnés, tous nous le sommes à un certain degré.

Par ailleurs, on est prêt à 14.1% à laisser le subordonné se débrouiller seul dans le pétrin puisque l'on considère qu'il est le seul à blâmer. Encore une fois, le statut est-il menacé que l'on observe une recrudescence de la dévalorisation d'autrui. Il semble ici qu'accepter d'aider un subordonné dans le pétrin, c'est s'identifier à ses erreurs et, par le fait même, affaiblir sa position pour ceux qui sont d'accord avec l'énoncé.

Le dernier groupe d'item (602) devrait, à notre avis, être retiré de l'échelle vu sa faible capacité de discrimination (R_t .424) et aussi sa faible relation formelle avec les autres énoncés, qui ont en commun le regard du supérieur sur le subordonné.

Énoncé le plus discriminatif relativement à l'orientation vers les relations humaines (-)

Lorsqu'un administrateur scolaire se dit d'accord avec l'énoncé qui dit que

(599) "La meilleure façon de traiter les subordonnés qui sont durs, c'est de se montrer plus durs qu'eux."

il a de fortes chances d'être d'accord avec les autres énoncés: il blâmera les employés de leurs erreurs, les humiliera et sera sarcastique envers eux. Inversement, les administrateurs scolaires qui sont en désaccord pour se montrer plus durs que les employés sont ceux qui éviteront d'utiliser des techniques négatives pour rabaisser leurs employés. Fort heureusement, ce dernier contingent constitue la majorité du groupe des administrateurs scolaires.

Comparaison entre les administrateurs scolaires et d'autres administrateurs

Comme nous l'avons vu au niveau de la tâche, les administrateurs scolaires sont moins orientés vers la tâche que leurs collègues de l'entreprise privée. Ils compensent, dans les deux-tiers des cas, en s'orientant sur les individus. En effet, du point de vue de l'orientation vers autrui, leurs résultats se comparent à ceux des groupes du niveau inférieur de gestion dans l'étude de Auclair-Read. Par ailleurs, dès que l'on va au second niveau de gestion, les administrateurs scolaires entretiennent des considérations négatives nettement plus souvent et en plus grand nombre que les administrateurs d'autres milieux, que ceux-ci soient anglophones ou francophones.

En résumé

En général, les administrateurs sont assez centrés sur l'humain et ne cherchent pas à tyranniser leurs employés.

Les administrateurs scolaires qui déclarent le faire sont ceux qui utilisent eux-mêmes la dureté pour faire face aux employés qui sont durs.

Comparés à d'autres administrateurs, les administrateurs scolaires ressemblent plus à des cadres inférieurs qu'à des cadres moyens ou supérieurs lorsqu'il s'agit d'avoir de la considération pour les autres. En ce sens, ils sont donc inférieurs aux cadres, supérieurs et moyens, de l'entreprise privée.

Considérations générales sur l'engagement personnel de l'administrateur scolaire dans l'organisation

Si nous avions appliqué aux résultats le traitement statistique qu'il fallait, nous aurions probablement retrouvé le genre 5.5 d'administrateur dont parlent Blake et Mouton (1964), et dont la théorie a servi d'inspiration à l'élaboration des échelles sur l'engagement personnel dans l'organisation.

L'administrateur scolaire essaie de ménager la chèvre et le chou, mais semble perdre les deux lorsqu'on le compare aux administrateurs issus des autres milieux, à propos desquels nous avions des données. Il n'est ni un bon "relationiste" ni un bon directeur de production; il oscille continuellement entre la tâche à accomplir et l'humain à satisfaire. Il n'atteint donc pas les objectifs de l'organisation et n'aide pas ou peu l'individu à atteindre les siens.

IX - La négation de la participation à la prise de décision

Les résultats à cette échelle qui nie la participation à la prise de décision sont faibles comparativement à ceux des autres échelles négatives. Il suffit de jeter un coup d'oeil au tableau 9 pour voir nettement ce qui se passe.

Il y a peu d'accord avec les énoncés, sinon avec celui qui dit:

(586) "Quand un supérieur doit prendre une décision, il est plus prudent de n'en pas parler jusqu'à ce qu'elle soit prise définitivement."

En effet, 42.1% des administrateurs scolaires sont d'accord avec cette pratique; c'est un moyen d'éviter temporairement la critique et cela confirme la vulnérabilité qu'ils perçoivent de leur rôle d'administrateurs. Ce fait a été souligné précédemment à différents indices.

Aux autres énoncés, 80.6% des administrateurs scolaires n'admettent pas que:

(600) "On ne délègue pas une décision à des subordonnés quand on est assez compétent pour la prendre soi-même."

Tableau 9

Corrélation item-score, proportion de désaccord et proportion d'accord sur les énoncés relatifs à la négation de la participation

Enoncé No.	R_t	Texte de l'énoncé	Désaccord %	Accord %
600	.829	On ne délègue pas une décision à ses subordonnés quand on est assez compétent pour la prendre soi-même.	80.6	19.4
586	.816	Quand un supérieur doit prendre une décision, il est plus prudent de n'en pas parler jusqu'à ce qu'elle soit prise définitivement.	57.9	42.1
604	.696	La seule véritable bonne façon d'utiliser ses subordonnés est de leur faire faire le travail de routine avec efficacité.	83.8	16.2
597	.576	Un bon supérieur ne délègue à son groupe que les décisions qu'il n'a pas le temps de prendre lui-même.	95.1	4.9

83.8% se disent en désaccord avec l'énoncé qui dit:

(605) "La seule véritable bonne façon d'utiliser ses subordonnés est de leur faire faire du travail de routine avec efficacité."

Enfin, presque tous, 95.1%, refusent que:

(597) "Un bon supérieur ne délègue à son groupe que les décisions qu'il n'a pas le temps de prendre lui-même."

Bref, la majorité des administrateurs scolaires manifestent un refus à la non-délégation érigée en principe, même si la moitié d'entre eux croient prudent de ne dévoiler une décision qu'au tout dernier moment. C'est peut-être d'ailleurs là un indice de leur vulnérabilité vis-à-vis la délégation. Une décision dévoilée à la dernière minute laisse peu de chances aux subordonnés pour contester; cet accord camouflé laissera au supérieur l'illusion de la participation.

Énoncés les plus discriminatifs

L'administrateur scolaire qui ne délègue que les décisions hors de sa compétence (énoncé 600) et ne révèle les siennes qu'au dernier moment (énoncé 586) condamnera fort probablement ses employés à la routine (énoncé 604) et ne leur laissera

que les décisions qu'il n'a pas le temps de prendre (énoncé 597).

Comparaison entre les administrateurs scolaires et d'autres administrateurs

Même si leur indice d'acceptation de la participation est élevé, par rapport à leurs autres indices, les administrateurs scolaires réussissent sur ce point à n'atteindre que le palier inférieur des administrateurs francophones d'autres milieux. Ils sont plus négatifs que les francophones des niveaux intermédiaires et supérieurs et que les anglophones des trois niveaux. Cela va très bien avec ce que nous avons déjà dit au sujet des besoins de statut: dans le milieu scolaire,on préfère décider sur la base de son statut d'administrateur plutôt que de risquer de compromettre son autorité en faisant appel à la participation des subalternes.

En résumé

Les administrateurs scolaires, en général, acceptent de déléguer,mais ont tendance à rester sur leurs gardes en n'annonçant leurs décisions qu'à la dernière minute.

Ce sont les administrateurs scolaires qui basent la délégation sur leur incompétence qui ont le plus tendance à ne pas déléguer de responsabilités à leurs subordonnés.

Encore une fois, l'administrateur scolaire est tout juste aussi bon qu'un administrateur francophone de niveau inférieur dans un autre milieu. Les autres groupes d'administrateurs auxquels ils sont comparés leur sont supérieurs sur le plan de l'acceptation de la participation de leurs subordonnés à la prise des décisions.

X - Le contrôle administratif

Nous avons vu au début de ce rapport qu'il était important de tenir compte de l'attitude de l'administrateur en regard de la participation à la prise de décision ainsi qu'au contrôle administratif si l'on voulait avoir un portrait cohérent du style de gestion adopté.

En ce qui concerne le contrôle administratif, la surveillance de l'exécution ainsi que le contrôle de l'information décisionnelle ont été retenus et se manifestent respectivement comme suit:

Surveillance de l'exécution:

(617) "Un bon supérieur
- vérifie le travail de ses subordonnés pour s'assurer qu'on s'est occupé de tous les détails
- suppose que les subordonnés vont d'eux-mêmes prendre soin des détails."

(618) "Un bon supérieur devrait surveiller ses subordonnés
- très étroitement
- étroitement
- plus ou moins étroitement
- pas très étroitement
- pas étroitement du tout."

Contrôle de l'information décisionnelle:

(609) "Il insiste pour qu'aucune décision ne soit prise par ses subordonnés avant qu'il ne soit lui-même consulté."

(615) "Il insiste pour être informé des décisions prises par ses subordonnés."

Sur un total possible de 100, la cote obtenue est de 67. Les résultats apparaissent de façon assez claire au tableau 10. On y voit que, sur un seul énoncé, les administrateurs scolaires sont particulièrement unanimes: 81% sont d'accord pour dire d'un bon supérieur que

(615) "Il insiste pour être informé des décisions prises par ses subordonnés."

Il faut se rappeler que l'insistance mise sur le contrôle ici est négative du point de vue des auteurs de l'échelle.

Aux trois autres énoncés, ils sont divisés à peu près également; 55.4% sont contre et 44.6% en faveur du fait que:

(609) "Il insiste pour qu'aucune décision ne soit prise par ses subordonnés avant qu'il ne soit lui-même consulté."

De plus, à l'item 618, plus de la moitié sont en faveur d'une surveillance étroite; à l'item 617, la moitié environ préfèrent une vérification personnelle des détails et l'autre moitié sont en

Tableau 10

Corrélation item-score, proportion de désaccord et proportion d'accord sur les énoncés relatifs au contrôle administratif

Enoncé No.	R_t	Texte de l'énoncé	Désaccord %	Accord %
609	.931	Il insiste pour qu'aucune décision ne soit prise par ses subordonnés avant qu'il ne soit lui-même consulté.	55.4	44.6
615	.639	Il insiste pour être informé des décisions prises par ses subordonnés.	19.0	81.0
618	.069	Un bon supérieur devrait surveiller ses subordonnés		
		- très étroitement		
		- étroitement		55.7*
		- plus ou moins étroitement		
		- pas très étroitement		44.3*
		- pas étroitement du tout.		
617	.013	Un bon supérieur		
		- vérifie le travail de ses subordonnés pour s'assurer qu'on s'est occupé de tous les détails		47.6*
		- suppose que les subordonnés vont d'eux-mêmes prendre soin des détails.		52.4*

* Ici, le répondant devait donner son accord à l'une ou l'autre des alternatives proposées.

faveur de la délégation de la vérification des détails.

Bref, les administrateurs scolaires admettent la nécessité de l'information, mais sont divisés sur la question de la consultation préalable, de la surveillance étroite et de la vérification des détails. Un bon nombre d'administrateurs scolaires visent donc le contrôle étroit du travail des subordonnés.

Énoncé le plus discriminatif

Un administrateur scolaire sera en faveur d'un contrôle strict dans la mesure où il insistera pour qu'aucune décision ne soit prise par ses subordonnés avant qu'il ne soit lui-même consulté. L'administrateur qui n'insistera pas particulièrement sur ce fait aura tendance à préférer un contrôle plus large.

Comparaison entre les administrateurs scolaires et d'autres administrateurs

Le besoin de contrôle est nettement plus grand chez les administrateurs scolaires que chez les autres groupes étudiés par Auclair-Read. Il semblerait que pour eux l'autorité et l'administration exigent de refaire une seconde fois ce que l'autre a fait au lieu de lui en confier entièrement la responsabilité.

Serait-ce aussi, qu'à certains points de vue , ils seraient eux-mêmes trop contrôlés? Est-ce que le sentiment de menace ressenti face à l'organisation les entraîne à vouloir à leur tour contrôler défensivement cette dernière là où ils peuvent: leurs subordonnés? ("r" entre conflits individuels et contrôle administratif = 0.20) Cette relation, même si elle est faible, est significative à .01. Serait-ce que le "fouillis administratif"[1] est tel que tout le monde fait tout et que tout le monde sent le besoin de tout vérifier?

En résumé

L'administrateur exige d'être informé des décisions prises par ses subordonnés.

Toutefois, il y a autant d'administrateurs scolaires qui sont en faveur de la consultation et du contrôle étroit, qu'il y en a qui sont contre.

Les administrateurs scolaires qui exercent le contrôle le plus strict sont ceux qui insistent pour être consultés avant que leurs subordonnés ne prennent une décision.

Les administrateurs scolaires ont besoin plus que les autres d'exercer un contrôle administratif serré sur leurs subalternes.

---

[1] selon le terme des administrateurs eux-mêmes.

Considérations générales sur le style de gestion

Encore une fois, les administrateurs scolaires nous présentent une image où l'on reconnaît un style de gestion qui nie beaucoup plus la participation de l'individu que celui des administrateurs d'autres milieux auxquels nous les avons comparés.

L'administrateur scolaire décide de tout et contrôle tout, beaucoup plus souvent que ne le fait son homologue d'un autre milieu. Est-ce relié à sa compétence académique, à des lacunes dans l'organisation structurelle des commissions scolaires, à ces deux facteurs ou à d'autres facteurs? Seule une synthèse de l'ensemble de l'étude permettrait d'éclairer davantage le problème.

L'OUVERTURE D'ESPRIT

XI - L'ouverture d'esprit

Tel que nous l'avons mentionné plus tôt, l'ouverture d'esprit a été mesurée à l'aide d'une échelle abrégée, dérivée d'une adaptation de l'échelle E de dogmatisme de Rokeach (1960). Il s'ensuit donc que les item ont un contenu négatif et que l'accord avec ces item indique l'étroitesse d'esprit tandis que le désaccord indique l'ouverture.

Globalement, les administrateurs ont une cote de 130.39, sur un total possible de 237.09. Ils sont donc plus fermés qu'ouverts du point de vue cognitif. Cet indice de fermeture est particulièrement vrai lorsqu'ils expriment leurs vues sur les énoncés suivants:

80.7% se disent d'accord pour dire que:

(719) "Il n'est que naturel d'être beaucoup plus familier avec les idées auxquelles on croit qu'avec celles auxquelles on s'oppose."

66.9% sont d'accord pour dire:

(724) "Le sang me bout dans les veines chaque fois que quelqu'un refuse obstinément de reconnaître son erreur."

Il suffit d'une courte incursion dans la théorie pour voir comment le phénomène observé est cohérent avec ce qui se passe partout. Rappelons certains faits ou données théoriques.

1° Nous avons dit déjà que les administrateurs scolaires s'instituaient formateurs ou acculturateurs (i.e. transmetteurs de la culture proposée par la société environnante).

2° Les transformations du système scolaire au Québec n'ont pas pris naissance au milieu de la société scolaire, mais ont été pensées et promues de l'extérieur[1].

3° Les transformations entraînent un accroissement des tâches et des responsabilités qui semble parfois dépasser la mesure.

Voilà pour les principaux faits; par ailleurs, on sait que

- Plus un individu croit de façon absolue en une idéologie, plus il tend à refuser toute information

---

[1] Sans amoindrir la portée et la valeur du "Rapport de la Commission Royale d'Enquête sur l'Enseignement dans la Province de Québec", il faut reconnaître que ce n'est pas la masse qui a participé à son élaboration. Il n'y a qu'à se rappeler l'opération 55 pour comprendre le sens et le fondement de cette observation.

venant d'un autre système. L'intensité de ce refus sera d'autant plus forte que le nouveau système se rapprochera de l'idéologie déjà en place.

- Les chargés d'éducation sont, en général, ceux que la société oblige le plus à croire au système en place (cf. Mead (1946 - 1951 - 1969)

Il s'ensuit donc que, chez les administrateurs scolaires, on s'attache le plus fermement possible à son idéologie et on ferme le plus possible les yeux sur les sources d'informations qui pourraient menacer le système établi. La seule source que l'on accepte est celle qui véhicule l'idéologie déjà en place.

Cela d'ailleurs est renforcé par ce sentiment d'être en possession de la vérité à un point tel que l'individu en a une réaction viscérale explosive face à la contradiction (énoncé 724).

Il ne peut pas tolérer que l'on vienne le contredire et croit fermement que le contradicteur est dans l'erreur. Comme cette croyance est beaucoup plus reliée à un lien puéril, à une source d'autorité, la réaction ainsi observée est strictement défensive et vise à maintenir intact chez l'individu le système de croyance déjà établi.

A un degré moindre, c'est-à-dire à "cinquante-cinquante," on est d'accord avec les énoncés suivants:

(725) "La plupart des gens ne savent pas reconnaître eux-mêmes ce qui est bon pour eux." 54.7%

et

(723) "Le pire crime qu'on puisse commettre, c'est d'attaquer publiquement ceux qui croient aux mêmes choses que soi." 50.4%

Voici l'une des contradictions les plus intéressantes chez celui qui est dogmatique: il refuse obstinément tout ce qu'il considère hors de l'ordre établi ou hors de l'idéologie à laquelle il adhère; du même souffle, il est prêt à décider pour "la plupart des gens" de ce qui est bon pour eux. C'est ainsi que fonctionne un administrateur scolaire sur deux. Comment peut-il alors favoriser l'initiative pédagogique et l'auto-détermination de ceux dont il a le plus la responsabilité: les enfants?

En même temps qu'ils agissent ainsi, 50% des administrateurs scolaires ferment systématiquement la porte à toute possibilité d'approche critique. Ou, du moins, refusent-ils que le débat soit public. Et l'atelier pédagogique? Cette forme d'intolérance se relie d'ailleurs statistiquement à l'exercice du pouvoir pour l'orientation vers la tâche (614 et 616) ainsi qu'à la surveillance étroite des subordonnés (615).

Tableau 11

Corrélation item-score, proportion de désaccord et proportion d'accord avec les énoncés relatifs à l'ouverture d'esprit (-)

Enoncé No.	R_t	Texte de l'énoncé	Désaccord %	Accord %
723	.658	Le pire crime qu'on puisse commettre, c'est d'attaquer publiquement ceux qui croient aux mêmes choses que soi.	49.6	50.4
725	.604	La plupart des gens ne savent pas reconnaître ce qui est bon pour eux.	45.3	54.7
724	.572	Le sang me bout dans les veines chaque fois que quelqu'un refuse obstinément de reconnaître son erreur.	33.1	66.9
722	.538	Les compromis avec nos adversaires politiques sont dangereux; ils conduisent habituellement à la trahison des nôtres.	63.9	36.1
720	.527	J'aimerais trouver quelqu'un qui dise comment résoudre mes problèmes personnels	59.7	40.3
721	.438	Dans le feu d'une discussion, je deviens si absorbé(e) par ce que je vais dire que j'en oublie d'écouter les autres.	70.4	29.6
719	.303	Il n'est que naturel d'être beaucoup plus familier avec les idées auxquelles on croit qu'avec celles auxquelles on s'oppose.	19.3	80.7

Peut-être avons-nous ici l'explication du refus de poser des gestes pour orienter les subordonnés vers la tâche. En effet, cette forme d'intolérance que l'on observe répond à un besoin de se défendre devant la vulnérabilité ressentie. Exercer des pressions sur les subordonnés devient alors plus un moyen de conserver un statut, une image, qu'une saine orientation vers la tâche.

A un degré moindre mais encore assez important, (40.3%) vient le fait que l'on exprime ouvertement la peur de la solitude et de l'isolation. On espère trouver une autorité qui réglera cette partie des problèmes que les autorités idéologiques ont laissée sans solution pratique. Enfin, encore ici une contradiction intéressante: on se sent prêt à dire aux autres ce qui est bon pour eux (énoncé 725), mais on ne s'auto-détermine pas soi-même (énoncé 720).

Suit de près l'énoncé 722 qui traduit dans l'esprit de l'auteur de l'échelle (Rokeach) une manifestation de la croyance autoritaire en une cause.

(722) "Les compromis avec nos adversaires politiques sont dangereux; ils conduisent habituellement à la trahison des nôtres."

Nous voyons donc ici qu'un peu plus du tiers des administrateurs scolaires sont solidaires de leurs collègues ou de leurs proches, mais de façon très défensive. Cela fait que la moindre incartade sera sévèrement punie; la forme de punition alors la plus utilisée est le rejet. La conséquence peut être tragique en milieu scolaire à cause du roulement de personnel qu'un tel mode de fonctionnement psychologique peut entraîner.

Enfin, seulement 30% (29.6) des administrateurs scolaires sont d'accord pour dire que

(721) "Dans le feu d'une discussion, je deviens si absorbé(e) par ce que je vais dire que j'en oublie d'écouter les autres."

Nous avons déjà observé dans d'autres milieux et ailleurs dans le milieu scolaire que les réponses à cet énoncé semblent influençables par la formation culturelle. Il se peut que les administrateurs scolaires soient exempts de ce genre de comportements. Par ailleurs, il se peut que nous ayons là le comportement appris de l'éducateur ou de "meneur" sans que l'attitude sous-jacente y corresponde.

Énoncés les plus discriminatifs

Les deux énoncés les plus discriminatifs chez les administrateurs scolaires sont ceux qui divisent la population en deux.

(723) "Le pire crime qu'on puisse commettre, c'est d'attaquer publiquement ceux qui croient aux mêmes choses que soi."

(725) "La plupart des gens ne savent pas reconnaître ce qui est bon pour eux."

Chez les administrateurs scolaires, plus on est fermé sur soi, plus on a tendance à refuser la remise en question de ses croyances ou de ses activités. Du même coup, plus on est fermé, plus on a tendance à vouloir décider pour autrui de ce qui est bon pour lui.

Il s'ensuit donc que plus on est fermé, plus on a tendance à être dominateur et intolérant.

Comparaison entre administrateurs scolaires et autres administrateurs

Du point de vue comparaison, les administrateurs scolaires sont plus dogmatiques que les cadres moyens et supérieurs que nous avons pu mesurer dans d'autres milieux. Cela est consistant

avec l'ensemble des mesures prises ici.

C'est consistant aussi avec d'autres études que nous avons poursuivies personnellement et qui montrent que les gens du monde de l'éducation, à tous les niveaux étudiés à ce jour[1], manifestent plus de tendances à la fermeture que les gens issus d'autres milieux.

La première hypothèse que nous serions tenté de formuler en guise d'explication prendrait sa source dans les travaux de Mead (1946, 1951) à propos des modèles d'acculturation et des rôles joués par les éducateurs scolaires du continent nord-américain.

D'après cet auteur, les rôles les plus centraux chez les enseignants nord-américains sont les rôles de grands-parents et ceux de parents. Les rôles de grands-parents, joués par les enseignants, réfèrent directement à la tradition, au maintien de la culture, à la sauvegarde du patrimoine. Les rôles de parents, joués par les enseignants, consistent à faire, à la place des parents, ce que ces derniers ne font pas.

---

1 De l'enseignant à la direction de la Commission Scolaire Régionale ou à la direction du Bureau Régional. (Travaux personnels inédits).

Ce'a nous semble aller directement dans la ligne de nos observations à propos de la réponse aux énoncés 719 et 725. Cette façon de réagir des administrateurs scolaires semble donc s'opposer au changement puisque, par définition, ils sont les perpétuateurs de la culture.

A la suite des observations faites ici, il nous apparaît urgent de procéder à l'élaboration de la taxonomie de l'éducation au Québec afin de fournir au personnel actif en milieu scolaire des objectifs opérationnels nouveaux. Cette opération devrait s'accompagner d'une période de sensibilisation qui élèverait le seuil de tolérance et permettrait lentement aux nouveaux objectifs de s'instaurer.

LA MOTIVATION AU TRAVAIL

L'on se souvient que l'échelle des motivations utilisée provenait de l'étude Auclair-Read et était basée principalement sur les théories de Maslow adaptées à l'industrie par McGregor.

L'utilisation des comparaisons pairées nous a permis d'obtenir tout d'abord le rang de chaque énoncé de besoins pour chaque répondant et le rang moyen pour l'ensemble des personnes concernées dans l'étude.

Afin de pouvoir pousser plus loin l'analyse, nous avons converti les rangs en points en donnant tout simplement la complémentaire du rang comme point. Comme la série était limitée à 20, cela donnait: premier = 19, deuxième = 18, ... , vingtième = 0.

Ordre des motivations chez les administrateurs scolaires

Voici dans l'ordre chacun des vingt énoncés avec son pointage moyen:

1	"Avoir plus de chance de me spécialiser dans le domaine de travail que j'aime le mieux (i.e. comptabilité, formation, achats, pédagogie, procédure et droit scolaire)"	15.80
2	"Avoir davantage la possibilité de traiter les gens comme des êtres humains, plutôt que de les traiter comme des instruments de production"	14.32
3	"Avoir plus de chance de consacrer à mon travail toutes mes énergies et mes ressources personnelles"	14.31
4	"Avoir plus de chance de former et de développer mes subordonnés pour des postes de responsabilité dans la compagnie"	14.02
5	"Avoir plus de pouvoir et d'autorité dans mon emploi"	13.67
6	"Avoir la responsabilité (c'est-à-dire être tenu responsable) d'un plus grand nombre de décisions importantes"	12.91
7	"Avoir une plus grande possibilité d'être apprécié pour mon travail"	12.05
8	"Avoir un équipement et des installations de travail plus efficaces"	11.47
9	"Avoir plus d'assurance de pouvoir demeurer à cet emploi aussi longtemps que je le veux"	10.34
10	"Avoir à transiger directement avec moins de personnes"	10.29
11	"Avoir moins d'inquiétudes, de tensions et de troubles"	10.5
12	"Recevoir un meilleur salaire"	9.50
13	"Avoir un meilleur plan de sécurité sociale au travail (plan de pension, d'assurance-vie ou d'assurance-santé)"	9.39
14	"Avoir davantage la possibilité d'être apprécié pour moi-même en tant que personne"	8.94
15	"Avoir plus de chance d'obtenir des promotions"	8.25

16	"Avoir des heures de travail mieux définies et plus régulières."	7.95
17	"Avoir moins de gens à qui plaire, être moins exposé aux critiques."	7.92
18	"Avoir une plus grande possibilité de me faire des amis intimes au travail."	7.03
19	"Avoir des locaux de travail plus plaisants et plus attrayants."	5.90
20	"Avoir des heures de travail plus courtes."	5.80

Ordre des groupes de besoins d'après la classification de Auclair-Read

Si l'on reprend les schèmes de Auclair-Read, on obtient pour chaque regroupement de besoins les rangs suivants:

	Rang des item[1]	Rang moyen	Rang du regroupement
Sécurité	9, 11, 13, 16, 17	moyenne = 13.2	4
Intégration sociale	2, 10, 18	moyenne = 10.0	2
Estime de soi	5, 7, 14, 19	moyenne = 11.2	3
Actualisation	1, 3, 4, 6, 8, 15	moyenne = 6.2	1
Conditions de travail	12, 20	moyenne = 16.0	5

---

[1] Sauf pour l'actualisation, la dispersion des rangs d'un même groupe de besoins laisse songeur quant à leur regroupement réel.

Dans le cadre du regroupement de Auclair-Read, il ressort que les administrateurs scolaires sont globalement en bonne santé mentale puisque leurs premières motivations consistent à s'actualiser eux-mêmes.

Une inversion est observable ici si l'on tient compte du continuum théorique: les besoins liés à l'intégration sociale ont priorité sur les besoins d'estime de soi, ce qui est l'inverse de ce que préconise Maslow. Il est un peu surprenant de voir une telle inversion lorsque par ailleurs les besoins d'actualisation se classent au premier rang. Peut-être est-ce dû à l'échelle. Afin de vérifier le réalisme des regroupements d'item, nous avons procédé à une analyse factorielle qui nous a fourni les regroupements suivants:

1	"Recevoir un meilleur salaire"
15	"Avoir plus de chance d'obtenir des promotions."
2	"Avoir davantage la possibilité de traiter les gens comme des êtres humains, plutôt que de les traiter comme des instruments de production."
4	"Avoir plus de chance de former et de développer mes subordonnés pour des postes de responsabilité dans la compagnie."
11	"Avoir moins d'inquiétudes, de tensions et de troubles."
17	"Avoir moins de gens à qui plaire, être moins exposé aux critiques."
10	"Avoir à transiger directement avec moins de personnes."

5 "Avoir plus de pouvoir et d'autorité dans mon emploi"

6 "Avoir la responsabilité d'un plus grand nombre de décisions importantes"

---

7 "Avoir une plus grande possibilité d'être apprécié pour mon travail"

14 "Avoir davantage la possibilité d'être apprécié pour moi-même"

---

19 "Avoir des locaux de travail plus plaisants et plus attrayants"

1 "Avoir plus de chance de me spécialiser dans le domaine de travail que j'aime le mieux"

8 "Avoir un équipement et des installations de travail plus efficaces"

---

3 "Avoir plus de chance de consacrer à mon travail toutes mes énergies et mes ressources personnelles"

9 "Avoir plus d'assurance de pouvoir demeurer à cet emploi aussi longtemps que je le veux"

---

16 "Avoir des heures de travail mieux définies et plus régulières"

20 "Avoir des heures de travail plus courtes"

---

13 "Avoir un meilleur plan de sécurité sociale au travail"

18 "Avoir une plus grande possibilité de me faire des amis intimes au travail"

Pour chaque facteur, voici les corrélations obtenues entre les item pris deux à deux:

Facteur 1*:

12 , 15	.45
12 , 2	-.33
12 , 4	-.28
15 , 2	-.27
15 , 4	-.19
2 , 4	.40

Facteur 2:

11 , 17	.49
11 , 10	.09
17 , 10	.27

Facteur 3:

5 , 6	.61

Facteur 4:

7 , 14	.42

Facteur 5:

1 , 8	-.13
1 , 19	-.14
8 , 19	.27

Facteur 6:

3 , 9	-.40

Facteur 7:

16 , 20	.48

Facteur 8:

13 , 18	-.25

* Les numéros correspondent aux rangs des item donnés précédemment.

Il est évident qu'une analyse complète et détaillée de ces résultats dépasse le mandat qui nous a été confié. Par ailleurs, nous donnons ici ces résultats pour que le lecteur puisse voir, en les comparant aux résultats qui suivent, qu'il y a lieu d'être très circonspect dans l'utilisation d'un regroupement théorique a priori sans vérification.

Voici maintenant les corrélations entre les item pris deux à deux à l'intérieur de chaque regroupement proposé par Auclair-Read.

Sécurité:

9 , 11	.05
9 , 13	.26
9 , 16	-.22
9 , 17	.02
11 , 13	.02
11 , 16	.14
11 , 17	.49
13 , 16	-.04
13 , 17	-.03
16 , 17	.07

Intégration sociale:

2 , 10	-.17
2 , 18	.22
10 , 18	-.05

Estime de soi:

5 , 7	-.12
5 , 14	-.10
5 , 19	-.11
7 , 14	.42
7 , 19	-.13
14 , 19	-.13

Actualisation:		
	1 , 3	.11
	1 , 4	.13
	1 , 6	-.02
	1 , 8	-.09
	1 , 15	.09
	3 , 4	.22
	3 , 6	.23
	3 , 8	.21
	3 , 15	-.14
	4 , 6	.15
	4 , 8	.22
	4 , 15	-.19
	6 , 8	-.05
	6 , 15	.16
	8 , 15	-.20

Travail:		
	12 , 20	-.15

Un rapide coup d'oeil suffit pour permettre de conclure que les regroupements d'Auclair-Read ne sauraient être utilisés ici, vu la faiblesse sinon l'inexistence des liens entre les item formant ces regroupements.

A la suite de cette courte analyse comparative, nous croyons que la meilleure façon de déceler les motivations des administrateurs des commissions scolaires est d'utiliser la hiérarchie des vingt motivations proposées en tenant compte le plus possible des regroupements factoriels propres à cette clientèle. Pour plus de sécurité, nous nous bornons aux dix premières motivations; nous sommes alors certains qu'elles ont été préférées aux dix dernières.

Deuxième motivation: l'humain dans l'organisation

Au deuxième rang, nous avons:

> "Avoir davantage la possibilité de traiter les gens comme des êtres humains, plutôt que de les traiter comme des instruments de production."

Au niveau des regroupements particuliers à notre groupe, cette motivation va de pair avec celle qui arrive au quatrième rang, soit:

> "Avoir plus de chance de former et de développer mes subordonnés pour des postes de responsabilité dans la compagnie."

Enfin, à ces deux premières motivations du même groupe, s'opposent: "Recevoir un meilleur salaire" et "Avoir plus de chance d'obtenir des promotions."

Nous avons là, croyons-nous, des résultats inverses de ce qui semble se passer dans la grande industrie[1]. Il semble, en effet, que chez les administrateurs l'on soit assez satisfait du

---

[1] Voir les rangs 12 (salaires) et 15 (promotion) chez les administrateurs scolaires au tableau 12.

Deuxième motivation: l'humain dans l'organisation

Au deuxième rang, nous avons:

> "Avoir davantage la possibilité de traiter les gens comme des êtres humains, plutôt que de les traiter comme des instruments de production."

Au niveau des regroupements particuliers à notre groupe, cette motivation va de pair avec celle qui arrive au quatrième rang, soit:

> "Avoir plus de chance de former et de développer mes subordonnés pour des postes de responsabilité dans la compagnie."

Enfin, à ces deux premières motivations du même groupe, s'opposent: "Recevoir un meilleur salaire" et "Avoir plus de chance d'obtenir des promotions."

Nous avons là, croyons-nous, des résultats inverses de ce qui semble se passer dans la grande industrie[1]. Il semble, en effet, que chez les administrateurs l'on soit assez satisfait du

---

1 Voir les rangs 12 (salaires) et 15 (promotion) chez les administrateurs scolaires au tableau 12.

salaire (12) et des promotions (15) pour accepter d'opposer à ces propositions d'autres propositions centrées sur l'humain de façon plus globale.

Il est important de noter que l'intensité de cette motivation -- besoin de traiter les gens comme des humains dans l'organisation -- est statistiquement plus élevée dans les services pédagogiques que dans les services administratifs.

Enfin, il y a certainement là un indice de la volonté générale des administrateurs scolaires de voir l'école autrement que comme un centre de production. "On ne peut pas administrer l'éducation comme autre chose; c'est trop différent". Voilà une phrase entendue souvent pour qui déambule le moindrement dans les commissions scolaires du Québec.

Troisième motivation: besoin de se consacrer à son travail

Parmi l'ensemble des motivations proposées, celle qui vient au troisième rang se formule ainsi: "Avoir plus de chance de consacrer à mon travail toutes mes énergies et mes ressources personnelles". De plus, plus on valorise la consécration et la dédication à son travail, plus on le fait par opposition à une certaine longévité d'emploi. Par conséquent, cela tend à amener le

rejet de la motivation qui se formule comme suit: "Avoir plus d'assurance de pouvoir demeurer à cet emploi aussi longtemps que je le veux".

Par ailleurs, comme nous le verrons plus loin, cette dernière motivation fait quand même partie du bloc des motivations principales des administrateurs scolaires du Québec.

La force du désir de consacrer plus de temps et de ressources à son travail peut reposer sur diverses causes chez l'administrateur scolaire. A notre avis, l'une des causes principales tient du manque d'organisation. Les administrateurs scolaires disent ailleurs dans cette étude qu'ils travaillent des heures très longues, qu'ils doivent s'occuper de tout et qu'à tout moment ils sont en comité ou en conférence. Les administrateurs scolaires sont peut-être centrés sur l'humain,mais ils ont peut-être oublié de se donner dans leur formation les outils nécessaires à une bonne organisation qui leur laisserait plus de temps pour s'occuper de l'humain qui les intéresse. Nous avons souligné ce point à maintes reprises dans les parties précédentes de ce rapport.

Une deuxième cause d'insatisfaction qui a pour effet d'élever la motivation dont il est question ici est, à notre avis, le manque de délégation de pouvoir dans les faits. Il est inutile

de partir dans de longues diatribes sur le fait que les administrateurs scolaires se sentent à la merci des autorités locales, régionales et provinciales avec les normes budgétaires. Souvent entendu: "Si je veux avoir mon budget, il vaut mieux que je n'en demande pas trop à d'autres niveaux."

Une quatrième cause que nous mentionnons ici est le manque flagrant de définition des tâches. Il suffit de regarder les résultats aux questions posées sur les activités des répondants pour se rendre compte que, sauf quelques légères nuances, "tout le monde fait tout". Comme nous disait l'un des interviewés: "Tout le monde est toujours ensemble; mais plus on est de fous, plus on s'amuse."

Une dernière cause, mais non la moindre, est que l'administrateur scolaire, à cause de la multiplicité de ses tâches et de la fragmentation de son horaire, a souvent le sentiment de ne pas consacrer toutes ses énergies à son travail parce qu'il ne peut se centrer sur certaines tâches qui en font partie et qu'il privilégie de par sa formation et ses préoccupations personnelles.

Il y aurait certainement lieu de procéder à une analyse systématique des tâches telles qu'elles devraient être pour répondre aux exigences d'une administration fonctionnelle.

A la suite ou simultanément, il faudrait définir les qualifications requises.[1] Il faudrait ensuite amener les commissions scolaires à redéfinir les fonctions des membres de leur personnel administratif. Enfin, le ministère, à l'aide des données déjà recueillies, pourrait fournir les cadres nécessaires à l'élaboration d'un système de formation permanente des administrateurs scolaires au Québec.

Quatrième motivation: formation des subordonnés

La quatrième motivation au travail des administrateurs scolaires consiste à "Avoir plus de chance de former et de développer mes subordonnés pour des postes de responsabilité dans la compagnie."

Chez les administrateurs scolaires, cette motivation se relie fortement (r = .40) et directement au besoin de "traiter les gens comme des êtres humains". En sens inverse, plus on valorise l'humain et le subordonné dans l'expression de ces deux besoins, plus salaire et promotions qui sont des gratifications personnelles passent au second plan.

Tel que nous l'avancions précédemment, sur le plan organisation et délégation de pouvoirs, il semble que les administrateurs scolaires ont tendance à s'occuper de tout. Ils voudraient

---

[1] Si l'on en croit le document 4-04 du Ministère de l'Education (1970) (Programme d'action de revalorisation de la formation professionnelle) Cela serait en voie de réalisation.

former leurs subordonnés afin de déléguer une partie des responsabilités et du travail qu'ils ont. Par ailleurs, jusqu'où sont-ils conscients de la nécessité d'une définition des tâches et des fonctions de chacun avant de déléguer? Il nous apparaît que cette motivation est renforcée du fait que la délégation se fait très peu actuellement. Si elle est si faible, il semble bien que ce soit en partie à cause d'une absence de définition de tâche. Peut-être serait-il plus économique de définir d'abord les tâches; une certaine délégation formelle en découlerait et diminuerait d'autant le besoin exprimé ici par les administrateurs scolaires.

Cinquième et sixième motivations: besoin de pouvoir, d'autorité et de responsabilité

La cinquième et la sixième motivation (r 5, 6 = .61) entrent en ligne directe avec la demande de délégation de pouvoir. Il s'agit de:

> "Avoir plus de pouvoir et d'autorité dans mon emploi."
>
> "Avoir la responsabilité (c'est-à-dire être tenu responsable) d'un plus grand nombre de décisions importantes."

Devant ce besoin et cette importance attachés au pouvoir, à l'autorité et à la responsabilité des décisions, on peut

se poser quelques questions. Est-ce que ce besoin provient du fait que les commissions scolaires subissent de plus en plus de contraintes et de limitations telles que les normes budgétaires, les conventions collectives, les directives du ministère concernant la pédagogie, l'équipement, etc.?

Une autre limitation proviendrait peut-être de la confusion entre les rôles législatifs et exécutifs appartenant respectivement aux commissaires et aux cadres administratifs des commissions scolaires.

Les administrateurs scolaires tiennent donc, semble-t-il, à être davantage complètement responsables de ce qui se passe sous leur juridiction dans leur commission scolaire, juridiction qui ne semble pas interprétée de la même façon par les diverses instances et les divers paliers de direction en éducation au Québec.

Une autre question: serait-ce que les administrateurs scolaires sont incompétents devant leurs responsabilités et qu'ils ne voient pas la latitude qui leur est laissée? Là aussi, il y aurait lieu de se poser des questions lorsqu'on voit tout ce que les administrateurs d'une commission scolaire doivent faire dans l'accomplissement régulier de leur tâche. Peut-être

que si chacun avait des responsabilités mieux définies et adaptées à sa compétence, son désir de pouvoir et d'autorité serait par le fait même satisfait et baisserait dans la hiérarchie de ses motivations.

Enfin, dernière possibilité, ceci ressemble étrangement aux besoins de statut et au contrôle administratif abusif dont font preuve les administrateurs scolaires dans d'autres échelles dont les résultats ont été analysés précédemment. C'est probablement, à date, la meilleure explication, étant donné la consistance que l'on trouve entre les différentes façons de mesurer un même besoin à l'intérieur d'un questionnaire trop long pour que le répondant voie la cohérence entre les réponses ainsi données.

En résumé, les administrateurs peuvent ressentir le besoin d'avoir un outil fonctionnel dans l'exercice de leurs fonctions: le pouvoir. D'un autre côté, il semble vrai aussi de dire que le partage du pouvoir entre plusieurs s'accompagne chez eux d'un sentiment d'impuissance et de besoins de statut qui se renforcent réciproquement dès que se présente le stimulus"partage du pouvoir". Le syndrôme psychologique décrit ici est-il plus fort que le besoin d'un outil fonctionnel? Peut-être les informations recueillies dans les questions ouvertes dans une autre grande partie de cette étude

fourniraient-elles la base de la réponse à cette question.

Septième motivation: besoin d'estime de soi

Dans la même veine que les besoins de statut vient le besoin de

> "Avoir une plus grande possibilité d'être apprécié pour mon travail."

Il est important de noter ici que ce besoin est directement relié ($r = 0.49$) à celui de

> "Avoir davantage la possibilité d'être apprécié pour moi-même en tant que personne."

Il est d'autant plus important de tenir compte de cette motivation qu'elle s'inscrit aussi dans le sens du traitement plus humain demandé par les premières motivations.

La principale hypothèse explicative -- et la seule que nous proposons ici -- serait la suivante: les administrateurs scolaires en sont venus à occuper leur position, soit à la suite d'une certaine expérience de l'enseignement, soit parce qu'ils s'intéressaient au grand objectif de l'éducation: la formation des jeunes.

Ce qui passe en premier lieu pour la majorité d'entre eux doit être centré sur l'humain. C'est ainsi qu'ils passent du rôle d'acculturateurs -- au sens de Margaret Mead -- au rôle d'administrateur dont les besoins et les motivations sont d'abord et avant tout humanitaires.

Sont-ils cohérents dans leurs décisions quotidiennes lorsqu'il s'agit de définir des priorités? Lorsqu'il s'agit de construire des écoles, de les équiper et de former autant les administrateurs que les maîtres et les enfants?

Huitième motivation: besoin d'équipement

> "Avoir un équipement et des installations de travail plus efficaces."

Voilà la prochaine motivation des administrateurs des commissions scolaires du Québec. Après avoir demandé de la reconnai sance personnelle et de l'humanisme dans l'organisation, les administrateurs scolaires demandent des outils propres à améliorer leur sort et celui de leur milieu sur le plan matériel. Une fois les hommes en possession de leurs moyens, on demande des outils matériels, ce qui semble logique et cohérent.

Un fait à noter ici, c'est que s'il faut choisir entre le perfectionnement et l'équipement, l'administrateur scolaire choisira, d'après nos données, le perfectionnement. Par ailleurs, une fois l'équipement obtenu, dans la même veine on ira vers des locaux plus attrayants et plus plaisants. C'est ainsi que ces trois motivations sont reliées chez les administrateurs des commissions scolaires du Québec. Maintiennent-ils cette hiérarchie dans l'exercice de leurs fonctions?

Neuvième et dixième rangs: besoins de sécurité

Une fois qu'il a eu ses conditions humaines de travail et son équipement, l'administrateur scolaire tient à conserver son poste le plus longtemps possible.

C'est ainsi que s'amènent certains besoins de sécurité aux neuvième et dixième rangs dans la clientèle étudiée. Voici le texte exact des motivations proposées à l'ordination chez les administrateurs scolaires:

9e rang: "Avoir plus d'assurance de pouvoir demeurer à cet emploi aussi longtemps que je le veux."

10e rang: "Avoir à transiger directement avec moins de personnes dans la commission pour faire mon travail."

Le fait que ce soit un besoin de sécurité est clair pour la sécurité d'emploi. Quant à l'autre motivation, elle est reliée directement à deux autres besoins qui se formulent ainsi:

> "Avoir moins d'inquiétudes, de tensions et de troubles."
>
> "Avoir moins de gens à qui plaire, être moins exposé aux critiques."

Ces besoins (les énoncés 9 et 10) ont quand même une certaine importance puisqu'ils sont classés par les répondants eux-mêmes devant 50% de l'ensemble des besoins proposés. De plus, ils sont des reflets du niveau des conflits mesurés et analysés précédemment.

L'administrateur de commission scolaire semble ressentir une certaine vulnérabilité vis-à-vis tant de son emploi que de ses relations de travail au sein de ce même emploi. C'est d'ailleurs ce qui ressort dans d'autres parties de cette étude; pour ne citer qu'un exemple, voir l'analyse que nous avons faite des résultats sur les "perceptions d'autrui sous-jacentes aux relations interpersonnelles (-)".

Ce sentiment de vulnérabilité peut venir d'un manque de compétence dans sa tâche ou de lacunes sur le plan psychologique, mais aussi d'une situation organisationnelle et administrative

plus ou moins chaotique dont nous parlions précédemment. Le perfectionnement ne peut donc que satisfaire partiellement ces motivations; des correctifs devront être apportés à la situation pour que la satisfaction ait la chance d'être complète.

Comparaison entre les administrateurs scolaires et d'autres administrateurs

Il ressort du tableau 12 et des corrélations calculées que les administrateurs des commissions scolaires du Québec ont des motivations qui se hiérarchisent surtout de la même façon que celles des gérants francophones de petites entreprises québécoises. Ceci n'est guère surprenant lorsque l'on sait que les administrateurs de commissions scolaires sont ou d'anciens administrateurs de petites entreprises ou bien d'anciens instituteurs ou principaux de petites écoles. Il ne faut pas oublier que le phénomène macrocosme est un phénomène spontané en milieu scolaire au Québec. Nous n'avons malheureusement pas trouvé encore la façon de fournir aux structures créées les spécialistes dont elles ont besoin.

Ce qui peut quand même améliorer la vision de la situation est le fait que les personnes qui se rapprochent ensuite le plus des administrateurs scolaires du Québec sont les administrateurs de

Tableau 12

Hiérarchie des item de l'échelle de motivations dans les populations francophones de Auclair-Read* (II, III, IV, V) et chez les administrateurs** des commissions scolaires du Québec

Cadres des C.S.	Cadres des services. Niveau 1	Cadres des services. Niveau 11	Cadres des autres entreprises	Gérant de petite entreprise
I	II	III	IV	V
12	2	4	6	7
20	18	19	19	20
15	1	3	5	8
9	11	13	14	11
16	20	20	18	19
2	5	8	9	6
7	6	7	7	9
13	9	10	13	12
6	7	1	1	3
5	4	2	2	4
17	15	15	16	16.5
11	14	14	11	14
19	17	18	20	16.5

* Voir page 534 du rapport Auclair-Read.

** Rang tiré des pages 131-132 du présent rapport.

Tableau 12 (suite)

Hiérarchie des item de l'échelle de motivations dans les populations francophones de Auclair-Read (II, III, IV, V) et chez les administrateurs des commissions scolaires du Québec

Cadres des C.S.	Cadres des services. Niveau 1	Cadres des services. Niveau 11	Cadres des autres entreprises	Gérant de petite entreprise
I	II	III	IV	V
3	10	9	4	5
18	19	17	17	18
8	13	12	12	10
10	16	16	15	15
14	12	11	10	13
4	8	5	3	2
1	3	6	8	1

r I, II = .63

r I, III = .66

r I, IV = .73

r I, V = .87

niveau supérieur dans les entreprises de fabrication ou les entreprises autres que celles qui fournissent des services.

Ici, une surprise: nous aurions cru que l'administrateur scolaire et celui d'une entreprise de service se seraient ressemblés. Ils se ressemblent un peu (r - .66 et .63), mais la relation est nettement plus forte avec les administrateurs précités. Par ailleurs, nous avons peut-être là un simple artifice, étant donné que dans les entreprises de service nous n'avons pas d'administrateurs de niveau supérieur comme nous en avons dans les autres entreprises. D'un autre côté, comme le revenu annuel était le critère de classification à l'un ou l'autre niveau chez Auclair-Read, nous avons peut-être alors des individus qui remplissent les mêmes fonctions sans en avoir le revenu.

Nous croyons que les grands ensembles scolaires attirent des individus qui ont des motivations très semblables à celles du petit entrepreneur. De plus, ces mêmes structures scolaires favoriseraient l'éclosion et le développement de ces motivations comme le font des structures semblables dans la petite entreprise québécoise. Les structures des commissions scolaires semblent permettre de procéder comme dans la petite entreprise: l'informel prend le pas sur le formel dans l'organisation scolaire comme dans la petite entreprise.

C'est donc par leur façon de travailler et d'administrer que les administrateurs scolaires pourraient aussi ressembler aux administrateurs de petites entreprises.

En résumé

Les administrateurs scolaires sont intéressés d'abord à tout ce qui touche l'humain de préférence aux conditions matérielles de travail. Ils expriment des besoins de statut et de sécurité psychologique qui sont peut-être liés à une situation déficiente sur le plan de l'organisation et des processus de décision, mais aussi à un mode de fonctionnement psychologique décrit plus haut.

Enfin, les motivations exprimées et la situation de travail connue où tout le monde touche à tout exigent que l'on s'occupe de l'organisation et de l'"opérationnalisation" de l'administration scolaire avant de tenter de satisfaire les besoins exprimés uniquement par le perfectionnement.

PROFIL GLOBAL
DES ADMINISTRATEURS SCOLAIRES

A la suite des analyses par indice où les différences entre les sous-groupes étaient nulles ou presque, nous avons cru bon de voir si le fonctionnement psychologique des administrateurs scolaires se structurait de la même façon chez tous. Cette structure nous est donnée par l'ensemble des inter-relations calculées entre les indices.

Notons tout de suite que les groupes sont plutôt restreints pour prêter à ce genre d'analyse. Le plus que nous puissions accepter est d'exiger qu'un groupe se compose d'au moins 30 cas pour utiliser les données que nous en avons tirées.

Rappelons que les deux principales divisions étaient le poste et le service. Pour la variable poste, nous aurons les directeurs, les directeurs d'école et les chefs de service ; les adjoints ont dû être laissés de côté (N - 18). Pour la variable service, nous aurons l'administration générale, les services pédagogiques, les services aux étudiants et la direction des écoles. Les services auxiliaires ont été laissés de côté (N = 17). Enfin, nous avons le groupe total.

Considérations générales pour l'ensemble de la population étudiée

Quel que soit le groupe dont on fait partie, il y a certaines caractéristiques structurelles qui sont communes.

I La première constance observable vient du fait que les conflits ont tendance à former un noyau quasi autonome. En effet, chez les administrateurs scolaires, il y a une tendance nette à être dans un état de conflit généralisé lorsque l'on vit l'un ou l'autre type de conflits. Pour plus de clarté, voici les corrélations entre les quatre types de conflits pour le groupe total. (N = 190)

1 , 2 | .54 *	1 , 3 | .37	1 , 4 | .36
2 , 3 | .48	2 , 4 | .44	3 , 4 | .58

Cette situation peut entraîner la conséquence suivante: l'individu confond tout avec tout. Ses problèmes familiaux sont mêlés à ses problèmes individuels, mais sont mêlés aussi à ses

---

* 1 = conflits familiaux
2 = conflits individuels
3 = conflits sociaux
4 = conflits à propos des gains matériels

problèmes d'engagement social et d'ambition personnelle. Cela entraîne aussi que, si l'on tente de travailler avec un individu fortement en conflit, quelle que soit l'approche, elle sera pour lui anxiogène. Par ailleurs, lorsqu'un individu ne ressent pas un type de conflits, il a tendance à n'en pas ressentir du tout. A première vue, c'est intéressant; mais celui qui ne voit aucun conflit nulle part n'est-il pas aussi dangereux que celui qui en voit partout? Ce genre de chevalier d'industrie que l'angoisse ne saurait atteindre peut difficilement "empathiser" l'angoisse saine de celui qui se pose des questions. Qu'est-ce que l'éducation, sinon un milieu où la crystallisation devrait être absente et l'angoisse une caractéristique normale de celui qui travaille avec des êtres aussi vulnérables que les enfants?

Enfin, l'intégration de l'ensemble des conflits dans un tout peut être un signe de santé mentale lorsque le niveau de l'ensemble de ces conflits n'est ni plus bas, ni plus élevé que des normes que nous pourrions fixer à partir de critères externes rattachés de façon opérationnelle au comportement de l'administrateur. Reste donc à définir le niveau normal comme l'a fait Selye en ce qui concerne le stress pour assurer un fonctionnement optimal.

Bref, cette intégration en un tout de l'ensemble des

conflits nous apparaît dangereuse aux niveaux extrêmes, mais souhaitable au niveau moyen.

Comme les administrateurs scolaires ont systématiquement tendance à vivre plus de conflits que les administrateurs d'autres milieux, il semble donc qu'il faille se poser des questions sérieuses sur leur hygiène mentale générale. Il n'y aurait pas de surprise de découvrir que, toutes proportions gardées, les administrateurs scolaires sont plus susceptibles d'avoir des maladies graves (vg. ulcères, cardiopathie, etc.) que les administrateurs des autres milieux.

II Un autre ensemble de caractéristiques qui se retrouve intégré à un niveau quelconque à tous les paliers de l'administration relie les besoins de statut (5), les perceptions d'autrui sous-jacentes aux relations interpersonnelles (-) (6), l'orientation vers les relations humaines (-) (8), la négation de la participation d'autrui à la prise de décision (9) et l'ouverture d'esprit (-) (11).

Voici l'ensemble des corrélations pour le groupe total:

5 , 6 | .41	5 , 8 | .48	5 , 9 | .64
5 , 11 | .27	6 , 8 | .49	6 , 9 | .41
6 , 11 | .26	8 , 9 | .52	8 , 11 | .30
9 , 11 | .34		

Trois éléments ressortent de l'ensemble de par leurs relations; ce sont: (5) besoins de statut, (8) orientation vers les relations humaines (-) et (9) négation de la participation à la prise de décision.

Il n'en faut pas beaucoup plus pour dire que, plus un administrateur a des talents de leadership, plus il est humaniste tandis que, moins il a de talents pour le leadership, plus il devient autocrate.

Comme les administrateurs scolaires sont systématiquement moins bons leaders que leurs collègues d'autres milieux, il semble bien qu'il faille se résigner à y trouver plus de tendances dominatrices qu'en d'autres milieux.

III Le troisième point commun vient du fait que l'orientation vers la tâche et le contrôle administratif ne sont reliés à aucune autre dimension chez la majorité des administrateurs scolaires. Nous verrons plus loin les groupes où des exceptions sont observables.

Il semble qu'il y ait divorce total entre les deux dimensions sus-mentionnées et l'ensemble de la vie des administrateurs scolaires. Les seuls indices de liens que nous ayons pour le groupe total sont les suivants: l'orientation vers la tâche pourrait aller de pair avec le besoin de statut ($r = .20$) et les perceptions d'autrui (-) sous-jacentes aux relations interpersonnelles ($r = .23$). Quant au contrôle administratif, il serait relié aux conflits individuels ($r = .20$).

Avons-nous là un indice d'un manque d'intégration personnelle? Nous croyons qu'il s'agit plutôt du fait que ce sont peut-être les deux dimensions à propos desquelles les administrateurs scolaires ont en plus grand nombre reçu une formation théorique (i.e. on leur a enseigné des principes). Dès lors, ils auraient été assez habiles pour déjouer globalement les échelles de mesure et ainsi fausser le jeu des effets des dimensions psychologiques les unes sur les autres. Nous tâcherons de voir dans la partie sur les particularismes si cette absence de lien se généralise ou si elle cesse d'exister et où.

Considérations particulières à des sous-groupes

Division selon le poste:

Les directeurs (N = 37)

Chez les directeurs, le dogmatisme est l'élément ajouté à l'autocratie relevée plus tôt. Donc chez les directeurs, il semble bien que lorsqu'on est autoritaire, c'est partie intégrante de sa personnalité. En plus de cela, on est dogmatique puisque l'on croit en majorité (53.7%) que "la plupart des gens ne savent pas reconnaître eux-mêmes ce qui est bon pour eux."

Autre caractéristique chez les directeurs, les conflits ne sont pas organisés en syndrômes, mais sont présents isolément les uns des autres. Est-ce là un signe qu'ils ont réussi à se débarrasser de certains conflits? Nous avons bien quelques indices en ce sens, mais nous ne saurions l'affirmer, étant donné que les différences de moyennes observées sont globalement non significatives, sauf quelques rares exceptions où l'on voit les directeurs d'école (derniers dans la hiérarchie) en moins bonne santé mentale que les directeurs.

Les chefs de service (N = 87)

Rien de particulier à ce groupe si ce n'est qu'il est celui dont les configurations se rapprochent le plus (et ont probablement influencé le plus les résultats) du groupe général.

Les directeurs d'école

Chez les directeurs d'école, ce que nous avons qualifié de tendance dominatrice plus haut est relié, via les besoins de statut , aux conflits familiaux. Est-ce le signe d'une réaction défensive au matriarcat dont on nous a si souvent entretenus à propos de l'Amérique du Nord? Est-ce un signe que ce sont les personnes (parmi celles mesurées) le plus en contact avec les résultats des ambitions professionnelles individuelles?

D'abord, personnellement, étant au plus bas niveau dans la hiérarchie, on peut supposer que leur schème de valeurs ressemble plus à celui de cadres inférieurs qu'à celui de cadres supérieurs; il est connu qu'au niveau inférieur de gestion des entreprises, les préoccupations d'ordre matrimonial et familial interfèrent souvent dans l'exercice des fonctions.

Dans un deuxième temps, il faut bien admettre que le directeur d'école occupe une position centrale où il peut être

facilement stimulé par toutes les informations directes qu'il reçoit des parents, des enfants ou des enseignants à propos des conflits familiaux liés à la promotion occupationnelle et sociale de l'un ou l'autre ou des deux conjoints. Etant ainsi stimulé quotidiennement, il vit peut-être de façon plus intense ses propres conflits reliés à une situation similaire.

C'est complexe et très difficilement vérifiable. Ce qui est un fait, c'est que, chez les directeurs d'école, il y a quasi l'omniprésence des conflits. C'est chez eux que l'orientation vers la tâche est reliée directement aux conflits familiaux ($r = .51$) et aux besoins de statut ($r = .41$).

Pour ces deux derniers liens, il semble que nous retrouvions une constante des niveaux inférieurs de gestion. On avait habitué son milieu à un petit train-train et lorsque l'on se centre sur la tâche, on a l'impression que c'est au détriment de sa famille (souvent cette dernière nourrit allégrement ce conflit).

Quant à la relation entre l'orientation vers la tâche et le besoin de statut, il semble aussi que ce soit typique des niveaux inférieurs de gestion de juger de la valeur de quelqu'un à son volume de production et à son orientation constante

vers la tâche. C'est aussi,qu'à ce niveau, du moins en milieu scolaire,[1] le sens du devoir est un critère de promotion hautement utilisé dans un milieu où la définition des tâches et les critères opérationnels d'évaluation font défaut plus souvent qu'ailleurs.

Division selon le service

La seule particularité digne de mention ici tient du fait que, du côté des services pédagogiques, le noyau le plus important et le plus central est l'ensemble des conflits,tandis que dans les autres services c'est la négation de la participation à la prise de décisions et les besoins de statut qui sont les éléments centraux de l'ensemble des dimensions mesurées ici.

Cela semble refléter assez bien, à notre avis, le conflit constant qui existe presque partout entre l'administration pédagogique et les autres parties de l'administration des commissions scolaires. Dès qu'arrive une situation de conflit, elle risque de dégénérer en affrontement entre un groupe (les pédagogues) qui prétend que les autres -- à tort ou à raison -- ne sont que des autocrates et un autre groupe (les autres administrateurs) qui dit que les pédagogues sont trop "laissez-faire" (entendons trop en état de conflit) pour prendre une décision.

---

[1] Voir en ce sens Keith TRONC (1970), "The Ambitious Educator as Organization Man". The Australian Journal of Education, Vol. XIV No. 3.

LISTE DES REFERENCES

ARGYRIS, C. (1962). Interpersonal and Organizational Effectiveness. Homewood, Ill. Irwin.

AUCLAIR, G.A. & READ, W.H. A Cross-Cultural Study of Industrial Leadership. Centre de Psychologie Industrielle de l'Université de Montréal en collaboration avec The Graduate School of Business, McGill University. Montreal, août 1966.

BLAKE, R.R. & MOUTON, J.S. (1964). The Managerial Grid. Houston, Gulf Publishing Co.

GUILFORD, J.P. (1956). Fundamental Statistics in Psychology and Education. 3e ed. New York, McGraw-Hill.

MASLOW, A.H. (1954). Motivation and Personality. New York, Harper.

McGREGOR, D. (1960). The Human Side of Enterprise. New York, McGraw-Hill.

MEAD, M. (1946). Teachers' Place in American Society. Journal of American Association for University Women. 40, 3-5.

- (1951). The School in American Culture. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. (1966). Rapport de la Commission Royale d'enquête sur l'enseignement dans la Province de Québec. Québec.

- (1970). Programme d'action de revalorisation de la formation professionnelle. Documents Education et Emploi. 4-04

PELLETIER, R. (1966). Dogmatisme et anxiété chez un groupe d'éducateurs québécois. ACFAS.

- (1967). Le droit de l'enfant à l'auto-détermination. L'Ecole Normale. Montréal, mars 1967.

- (1968). Quelques corrélats du dogmatisme en milieu québécois. ACFAS.

PELLETIER R. & OLIVIER, A. (1968). Les incidences psycho-culturelles de l'échelle de dogmatisme. ACFAS.

ROKEACH, M. (1956). Political and religious dogmatism: an alternative to the authoritarian personality. Psychological Monographs 70, No.18

- (1960) The Open and Closed Mind. New York: Basic Books Inc.

- (1964). The Three Christs of Ypsilenti. New York: Alfred A. Knops.

- (1968). Beliefs, Attitudes and Values. Tossey Bass Inc. Publishers.

SIEGEL, S. (1956). Non Parametric Statistics for the Behavioral Sciences. New York, McGraw-Hill.

TRONC, Keith (1970). The Ambitious Educator as Organization Man. The Australian Journal of Education. Vol. XIV, No. 3.

ANNEXE A

Méthodologie

Type d'instruments utilisés

Deux types d'instruments sont utilisés: nous avons les comparaisons pairées utilisées pour la mesure des motivations. Pour les autres mesures le choix forcé échelonné sur différents niveaux d'acceptation et de rejet a été utilisé en guise de mode de réponse.

Correction des instruments

Le mode de correction varie selon que l'on s'intéresse aux motivations, à l'ouverture d'esprit ou aux autres échelles: les conflits inhérents au rôle occupationnel (famille, individu, société), et le leadership en situation de gestion du personnel. Voici pour chaque type d'échelle le mode de correction:

Conflits inhérents au rôle occupationnel et leadership en situation de gestion du personnel:

La première opération a consisté à orienter tous les item dans le même sens afin d'avoir une mesure unidirectionnelle. Cela fait, nous avons tout simplement procédé à l'addition pure et simple des codes utilisés par le répondant.

Ouverture d'esprit:

Le poids de chaque item à l'échelle complète est indiqué par le code employé au questionnaire. Quant à l'échelle réduite, les poids bêta suivants sont applicables:

b_0	b_1	b_2	b_3
82.044	2.675	2.887	3.009
b_4	b_5	b_6	b_7
3.578	3.571	2.740	3.695

Cela permet de donner à chaque item son poids relatif réel. La somme des points indique le degré de dogmatisme (fermeture d'esprit) de l'individu mesuré.

L'indice qu'un individu peut obtenir se situe entre 104.2 et 237.09.

Motivations:

L'utilisation des comparaisons pairées permettait de découvrir la hiérarchie des motivations de chaque répondant.

ANNEXE B

Questionnaire

Questionnaire

SECTION B

CONFIDENTIEL

INSERER CE CAHIER-QUESTIONNAIRE DANS L'ENVELOPPE
QUI VOUS A ETE REMISE A CETTE FIN

SORECOM Inc., 1027 Laurier ouest, Montréal 153, Qué.

Ce questionnaire s'inscrit dans le projet d'ensemble concernant les administrateurs des commissions scolaires. Il a pour objectif de préciser vos attitudes et vos opinions sur divers aspects de l'administration. Vous comprendrez qu'il est très important de connaître vos façons de penser dans le domaine du "management" afin de guider ceux qui auront à préparer des programmes de perfectionnement.

Nous pouvons vous garantir que vos réponses sont confidentielles et qu'aucune ne sera révélée à qui que ce soit, en aucun temps. Vous pouvez donc répondre en toute confiance et en toute sincérité. Nous aimerions connaître ce que, vous, vous pensez réellement et non pas ce que vous croyez être la bonne réponse.

Nous aimerions aussi insister sur quelques points pour vous aider à répondre au questionnaire:

1. Si vous utilisez un crayon, veuillez presser assez fort pour indiquer clairement vos réponses.

2. Si vous faites une erreur, prenez soin de bien effacer ou rayer la première réponse que vous avez donnée et, ensuite, inscrivez votre nouvelle réponse.

3. S'IL VOUS PLAIT, NE PASSEZ PAS DE QUESTIONS. Même si quelques-unes d'entre elles peuvent vous sembler bizarres, elles sont toutes importantes pour les besoins de la recherche. Nous vous demandons de bien vouloir répondre à chacune d'elles en donnant votre première impression.

4. Le genre de questions que nous vous posons varie d'une partie à l'autre du questionnaire. Vous n'aurez presque jamais à écrire de phrases comme réponses. Vous aurez à répondre soit en faisant un "X" vis-à-vis des réponses suggérées, soit en encerclant un chiffre. Avant chaque groupe de questions, vous trouverez des directives qui vous indiqueront comment procéder. Prenez la peine de lire attentivement chacune de ces directives, car, même si elles vous paraissent semblables, elles ne le sont jamais.

Nous ne sommes pas intéressés à identifier individuellement qui que ce soit qui répond à ce questionnaire. Comme nous l'avons déjà signalé, seuls les résultats de groupe nous intéressent, non les résultats individuels.

Nous vous remercions de bien vouloir consacrer un peu de votre temps à répondre à ce questionnaire. Vos réponses nous aideront beaucoup dans notre projet de recherche.

Si vous avez des difficultés à comprendre ce que vous devez faire, n'hésitez pas à rejoindre la personne qui vous a interviewé au numéro de téléphone qu'elle vous indiquera ou Monsieur Soucy D. Gagné au numéro 274-7688 (code régional 514) à Montréal. Si vous ne pouvez rejoindre ces personnes, laissez votre nom et votre numéro de téléphone et on vous rappellera.

Bonne chance et merci de votre collaboration.

SORECOM Inc.

SECTION B

Nous avons choisi plusieurs facteurs qui peuvent caractériser un emploi. Ces facteurs sont considérés comme importants par les gens de tous les niveaux de la direction. Certains de ces facteurs, cependant, seront pour vous plus importants que d'autres. Nous aimerions savoir ceux que vous considérez actuellement les plus importants et ceux que vous considérez actuellement les moins importants pour vous.

Pour obtenir cette information, nous vous présenterons deux à deux, c'est-à-dire en paires, des énoncés qui décrivent ces facteurs. Regardez la première paire qui apparaît plus bas et posez-vous la question suivante:

"SI MON EMPLOI POUVAIT ETRE CHANGE D'UNE SEULE DES DEUX FAÇONS SUIVANTES, QUEL CHANGEMENT PREFERERAIS-JE ?"

Recevoir un meilleur salaire. ☐ **ou** ☐ Avoir des heures de travail plus courtes.

Si vous avez l'impression que, dans votre emploi, il serait plus important pour vous de "recevoir un meilleur salaire" que "d'avoir des heures de travail plus courtes" (peu importent les raisons), mettez un "X" dans le carré qui accompagne l'énoncé "recevoir un meilleur salaire", tel qu'indiqué ci-dessous:

Recevoir un meilleur salaire. ☒ **ou** ☐ Avoir des heures de travail plus courtes.

Si, au contraire, vous avez l'impression que, dans votre emploi, il serait plus important pour vous "d'avoir des heures de travail plus courtes" que de "recevoir un meilleur salaire", vous mettez un "X" dans le carré qui accompagne l'énoncé "avoir des heures de travail plus courtes", tel qu'indiqué ci-dessous:

Recevoir un meilleur salaire. ☐ **ou** ☒ Avoir des heures de travail plus courtes.

Reposez-vous la même question à chaque paire d'énoncés: "SI MON EMPLOI POUVAIT ETRE CHANGE D'UNE SEULE DES DEUX FAÇONS SUIVANTES, QUEL CHANGEMENT PREFERERAIS-JE ?" et répondez en conséquence. Vous aurez à faire plusieurs comparaisons. Nous vous demandons de considérer les comparaisons une à une. N'essayez pas de vous rappeler les réponses ou les choix que vous avez déjà faits.

Certains choix pourront vous paraître très difficiles à faire, mais il est important que vous donniez une réponse à chaque paire: **n'en passez pas.** Quand vous trouvez qu'il est difficile de faire un choix, donnez votre première idée, votre première impression.

Ceci n'est pas un test. Il n'y a ni bonnes ni mauvaises réponses. Nous voulons simplement savoir quels sont les facteurs d'un emploi qui sont les plus importants pour vous actuellement.

N.B.: IL EST TRES IMPORTANT QUE:

1. **VOUS FASSIEZ UN CHOIX A CHAQUE COMPARAISON.**
2. **VOUS CHOISISSIEZ *UN* ET *UN SEUL* DES DEUX FACTEURS A CHAQUE COMPARAISON.**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
S	A								M

CARTE M

(1) Recevoir un meilleur salaire. 458	☐	ou 11	☐ Avoir des heures de travail plus courtes.
(2) Avoir plus de chance de consacrer à mon travail toutes mes énergies et mes ressources personnelles. 459	☐	ou 12	☐ Avoir plus d'assurance de pouvoir demeurer à cet emploi aussi longtemps que je le veux.
(3) Avoir des locaux de travail plus plaisants et plus attrayants. 460	☐	ou 13	☐ Avoir des heures de travail mieux définies et plus régulières.
(4) Avoir moins d'inquiétudes, de tensions et de troubles. 461	☐	ou 14	☐ Avoir davantage la possibilité de traiter les gens comme des êtres humains, plutôt que de les traiter comme des instruments de production.
(5) Avoir moins de gens à qui plaire, être moins exposé aux critiques. 462	☐	ou 15	☐ Avoir une plus grande possibilité d'être apprécié pour mon travail.
(6) Avoir plus de pouvoir et d'autorité dans mon emploi. 463	☐	ou 16	☐ Avoir un meilleur plan de sécurité sociale au travail (plan de pension, d'assurance-vie ou d'assurance-santé).
(7) Avoir la responsabilité (c'est-à-dire être tenu responsable) d'un plus grand nombre de décisions importantes. 464	☐	ou 17	☐ Recevoir un meilleur salaire.
(8) Avoir plus de chance d'obtenir des promotions. 465	☐	ou 18	☐ Avoir des heures de travail plus courtes.
(9) Avoir des heures de travail mieux définies et plus régulières. 466	☐	ou 19	☐ Avoir plus de chance de consacrer à mon travail toutes mes énergies et mes ressources personnelles.
(10) Avoir davantage la possibilité de traiter les gens comme des êtres humains, plutôt que de les traiter comme des instruments de production. 467	☐	ou 20	☐ Avoir des locaux de travail plus plaisants et plus attrayants.
(11) Avoir une plus grande possibilité d'être apprécié pour mon travail. 468	☐	ou 21	☐ Avoir moins d'inquiétudes, de tensions et de troubles.
(12) Avoir un meilleur plan de sécurité sociale au travail (plan de pension, d'assurance-vie ou d'assurance-santé). 469	☐	ou 22	☐ Avoir moins de gens à qui plaire, être moins exposé aux critiques.
(13) Avoir la responsabilité (c'est-à-dire être tenu responsable) d'un plus grand nombre de décisions importantes. 470	☐	ou 23	☐ Avoir plus de pouvoir et d'autorité dans mon emploi.
(14) Recevoir un meilleur salaire. 471	☐	ou 24	☐ Avoir plus de chance d'obtenir des promotions.
(15) Avoir des heures de travail plus courtes. 472	☐	ou 25	☐ Avoir plus d'assurance de pouvoir demeurer à cet emploi aussi longtemps que je le veux.
(16) Avoir plus de chance de consacrer à mon travail toutes mes énergies et mes ressources personnelles. 473	☐	ou 26	☐ Avoir davantage la possibilité de traiter les gens comme des êtres humains, plutôt que de les traiter comme des instruments de production.
(17) Avoir des locaux de travail plus plaisants et plus attrayants. 474	☐	ou 27	☐ Avoir une plus grande possibilité d'être apprécié pour mon travail.
(18) Avoir moins d'inquiétudes, de tensions et de troubles. 475	☐	ou 28	☐ Avoir un meilleur plan de sécurité sociale au travail (plan de pension, d'assurance-vie ou d'assurance-santé).

(19) Avoir moins de gens à qui plaire, être moins exposé aux critiques. ☐ 476

ou 29 ☐ Recevoir la responsabilité (c'est-à-dire être tenu responsable) d'un plus grand nombre de décisions importantes.

(20) Avoir plus de pouvoir et d'autorité dans mon emploi. ☐ 477

ou 30 ☐ Recevoir un meilleur salaire.

(21) Avoir plus d'assurance de pouvoir demeurer à cet emploi aussi longtemps que je le veux. ☐ 478

ou 31 ☐ Avoir plus de chance d'obtenir des promotions.

(22) Avoir des heures de travail mieux définies et plus régulières. ☐ 479

ou 32 ☐ Avoir des heures de travail plus courtes.

(23) Avoir une plus grande possibilité d'être apprécié pour mon travail. ☐ 480

ou 33 ☐ Avoir plus de chance de consacrer à mon travail toutes mes énergies et mes ressources personnelles.

(24) Avoir un meilleur plan de sécurité sociale au travail (plan de pension, d'assurance-vie ou d'assurance-santé). ☐ 481

ou 34 ☐ Avoir des locaux de travail plus plaisants et plus attrayants.

(25) Avoir la responsabilité (c'est-à-dire être tenu responsable) d'un plus grand nombre de décisions importantes. ☐ 482

ou 35 ☐ Avoir moins d'inquiétudes, de tensions et de troubles.

(26) Avoir plus de pouvoir et d'autorité dans mon emploi. ☐ 483

ou 36 ☐ Avoir moins de gens à qui plaire, être moins exposé aux critiques.

(27) Recevoir un meilleur salaire. ☐ 484

ou 37 ☐ Avoir plus d'assurance de pouvoir demeurer à cet emploi aussi longtemps que je le veux.

(28) Avoir plus de chance d'obtenir des promotions. ☐ 485

ou 38 ☐ Avoir des heures de travail mieux définies et plus régulières.

(29) Avoir des heures de travail plus courtes. ☐ 486

ou 39 ☐ Avoir davantage la possibilité de traiter les gens comme des êtres humains, plutôt que de les traiter comme des instruments de production.

(30) Avoir plus de chance de consacrer à mon travail toutes mes énergies et mes ressources personnelles. ☐ 487

ou 40 ☐ Avoir un meilleur plan de sécurité sociale au travail (plan de pension, d'assurance-vie ou d'assurance-santé).

(31) Avoir des locaux de travail plus plaisants et plus attrayants. ☐ 488

ou 41 ☐ Avoir la responsabilité (c'est-à-dire être tenu responsable) d'un plus grand nombre de décisions importantes.

(32) Avoir moins d'inquiétudes, de tensions et de troubles. ☐ 489

ou 42 ☐ Avoir plus de pouvoir et d'autorité dans mon emploi.

(33) Avoir moins de gens à qui plaire, être moins exposé aux critiques. ☐ 490

ou 43 ☐ Recevoir un meilleur salaire.

(34) Avoir des heures de travail mieux définies et plus régulières. ☐ 491

ou 44 ☐ Avoir plus d'assurance de pouvoir demeurer à cet emploi aussi longtemps que je le veux.

(35) Avoir davantage la possibilité de traiter les gens comme des êtres humains, plutôt que de les traiter comme des instruments de production. ☐ 492

ou 45 ☐ Avoir plus de chance d'obtenir des promotions.

(36) Avoir une plus grande possibilité d'être apprécié pour mon travail. ☐ 493

ou 46 ☐ Avoir des heures de travail plus courtes.

(37) Avoir la responsabilité (c'est-à-dire être tenu responsable) d'un plus grand nombre de décisions importantes. ☐ 494

ou 47 ☐ Avoir plus de chance de consacrer à mon travail toutes mes énergies et mes ressources personnelles.

(38) Avoir plus de pouvoir et d'autorité dans mon emploi. ☐ 495

ou 48 ☐ Avoir des locaux de travail plus plaisants et plus attrayants.

(39) Avoir moins de gens à qui plaire, être moins exposé aux critiques. ☐ 496

ou 49 ☐ Avoir moins d'inquiétudes, de tensions et de troubles.

(40) Recevoir un meilleur salaire. ☐ 497

ou 50 ☐ Avoir des heures de travail mieux définies et plus régulières.

(41) Avoir plus d'assurance de pouvoir demeurer à cet emploi aussi longtemps que je le veux. ☐ 498

ou 51 ☐ Avoir davantage la possibilité de traiter les gens comme des êtres humains, plutôt que de les traiter comme des instruments de production.

(42) Avoir plus de chance d'obtenir des promotions. ☐ 499

ou 52 ☐ Avoir une plus grande possibilité d'être apprécié pour mon travail.

(43) Avoir des heures de travail plus courtes. ☐ 500

ou 53 ☐ Avoir un meilleur plan de sécurité sociale au travail (plan de pension, d'assurance-vie ou d'assurance-santé).

(44) Avoir plus de chance de consacrer à mon travail toutes mes énergies et mes ressources personnelles. ☐ 501

ou 54 ☐ Avoir plus de pouvoir et d'autorité dans mon emploi.

(45) Avoir des locaux de travail plus plaisants et plus attrayants. ☐ 502

ou 55 ☐ Avoir moins de gens à qui plaire, être moins exposé aux critiques.

(46) Avoir moins d'inquiétudes, de tensions et de troubles. ☐ 503

ou 56 ☐ Recevoir un meilleur salaire.

(47) Avoir davantage la possibilité de traiter les gens comme des êtres humains, plutôt que de les traiter comme des instruments de production. ☐ 504

ou 57 ☐ Avoir des heures de travail mieux définies et plus régulières.

(48) Avoir une plus grande possibilité d'être apprécié pour mon travail. ☐ 505

ou 58 ☐ Avoir plus d'assurance de pouvoir demeurer à cet emploi aussi longtemps que je le veux.

(49) Avoir un meilleur plan de sécurité sociale au travail (plan de pension, d'assurance-vie ou d'assurance-santé). ☐ 506

ou 59 ☐ Avoir plus de chance d'obtenir des promotions.

(50) Avoir la responsabilité (c'est-à-dire être tenu responsable) d'un plus grand nombre de décisions importantes. ☐ 507

ou 60 ☐ Avoir des heures de travail plus courtes.

(51) Avoir moins de gens à qui plaire, être moins exposé aux critiques. ☐ 508

ou 61 ☐ Avoir plus de chance de consacrer à mon travail toutes mes énergies et mes ressources personnelles.

(52) Avoir moins d'inquiétudes, de tensions et de troubles. ☐ 509

ou 62 ☐ Avoir des locaux de travail plus plaisants et plus attrayants.

(53) Recevoir un meilleur salaire. ☐ 510

ou 63 ☐ Avoir davantage la possibilité de traiter les gens comme des êtres humains, plutôt que de les traiter comme des instruments de production.

(54) Avoir des heures de travail mieux définies et plus régulières. ☐ **ou** 64 ☐ Avoir une plus grande possibilité d'être apprécié pour mon travail.
511

(55) Avoir plus d'assurance de pouvoir demeurer à cet emploi aussi longtemps que je le veux. ☐ **ou** 65 ☐ Avoir un meilleur plan de sécurité sociale au travail (plan de pension, d'assurance-vie ou d'assurance-santé).
512

(56) Avoir plus de chance d'obtenir des promotions. ☐ **ou** 66 ☐ Avoir la responsabilité (c'est-à-dire être tenu responsable) d'un plus grand nombre de décisions importantes.
513

(57) Avoir des heures de travail plus courtes. ☐ **ou** 67 ☐ Avoir plus de pouvoir et d'autorité dans mon emploi.
514

(58) Avoir plus de chance de consacrer à mon travail toutes mes énergies et mes ressources personnelles. ☐ **ou** 68 ☐ Avoir moins d'inquiétudes, de tensions et de troubles.
515

(59) Avoir des locaux de travail plus plaisants et plus attrayants. ☐ **ou** 69 ☐ Recevoir un meilleur salaire.
516

(60) Avoir une plus grande possibilité d'être apprécié pour mon travail. ☐ **ou** 70 ☐ Avoir davantage la possibilité de traiter les gens comme des êtres humains, plutôt que de les traiter comme des instruments de production.
517

(61) Avoir un meilleur plan de sécurité sociale au travail (plan de pension, d'assurance-vie ou d'assurance-santé). ☐ **ou** 71 ☐ Avoir des heures de travail mieux définies et plus régulières.
518

(62) Avoir la responsabilité (c'est-à-dire être tenu responsable) d'un plus grand nombre de décisions importantes. ☐ **ou** 72 ☐ Avoir plus d'assurance de pouvoir demeurer à cet emploi aussi longtemps que je le veux.
519

(63) Avoir plus de pouvoir et d'autorité dans mon emploi. ☐ **ou** 73 ☐ Avoir plus de chance d'obtenir des promotions.
520

(64) Avoir moins de gens à qui plaire, être moins exposé aux critiques. ☐ **ou** 74 ☐ Avoir des heures de travail plus courtes.
521

(65) Avoir des locaux de travail plus plaisants et plus attrayants. ☐ **ou** 75 ☐ Avoir plus de chance de consacrer à mon travail toutes mes énergies et mes ressources personnelles.
522

(66) Recevoir un meilleur salaire. ☐ **ou** 76 ☐ Avoir une plus grande possibilité d'être apprécié pour mon travail.
523

(67) Avoir davantage la possibilité de traiter les gens comme des êtres humains, plutôt que de les traiter comme des instruments de production. ☐ **ou** 77 ☐ Avoir un meilleur plan de sécurité sociale au travail (plan de pension, d'assurance-vie ou d'assurance-santé).
524

(68) Avoir des heures de travail mieux définies et plus régulières. ☐ **ou** 78 ☐ Avoir la responsabilité (c'est-à-dire être tenu responsable) d'un plus grand nombre de décisions importantes.
525

(69) Avoir plus d'assurance de pouvoir demeurer à cet emploi aussi longtemps que je le veux. ☐ **ou** 79 ☐ Avoir plus de pouvoir et d'autorité dans mon emploi.
526

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

S	A								N

(70) Avoir plus de chance d'obtenir des promotions. ☐ **ou** 11 ☐ Avoir moins de gens à qui plaire, être moins exposé aux critiques.
527

(71) Avoir des heures de travail plus courtes. ☐ **ou** 12 ☐ Avoir moins d'inquiétudes, de tensions et de troubles.
528

(72) Avoir plus de chance de consacrer à mon travail toutes mes énergies et mes ressources personnelles. ☐ **ou** 13 ☐ Recevoir un meilleur salaire.
529

(73) Avoir un meilleur plan de sécurité sociale au travail (plan de pension, d'assurance-vie ou d'assurance-santé). ☐ 530

ou 14 ☐ Avoir une plus grande possibilité d'être apprécié pour mon travail.

(74) Avoir la responsabilité (c'est-à-dire être tenu responsable) d'un plus grand nombre de décisions importantes. ☐ 531

ou 15 ☐ Avoir davantage la possibilité de traiter les gens comme des êtres humains, plutôt que de les traiter comme des instruments de production.

(75) Avoir plus de pouvoir et d'autorité dans mon emploi. ☐ 532

ou 16 ☐ Avoir des heures de travail mieux définies et plus régulières.

(76) Avoir moins de gens à qui plaire, être moins exposé aux critiques. ☐ 533

ou 17 ☐ Avoir plus d'assurance de pouvoir demeurer à cet emploi aussi longtemps que je le veux.

(77) Avoir moins d'inquiétudes, de tensions et de troubles. ☐ 534

ou 18 ☐ Avoir plus de chance d'obtenir des promotions.

(78) Avoir des locaux de travail plus plaisants et plus attrayants. ☐ 535

ou 19 ☐ Avoir des heures de travail plus courtes.

(79) Recevoir un meilleur salaire. ☐ 536

ou 20 ☐ Avoir un meilleur plan de sécurité sociale au travail (plan de pension, d'assurance-vie ou d'assurance-santé).

(80) Avoir une plus grande possibilité d'être apprécié pour mon travail. ☐ 537

ou 21 ☐ Avoir la responsabilité (c'est-à-dire être tenu responsable) d'un plus grand nombre de décisions importantes.

(81) Avoir davantage la possibilité de traiter les gens comme des êtres humains, plutôt que de les traiter comme des instruments de production. ☐ 538

ou 22 ☐ Avoir plus de pouvoir et d'autorité dans mon emploi.

(82) Avoir des heures de travail mieux définies et plus régulières. ☐ 539

ou 23 ☐ Avoir moins de gens à qui plaire, être moins exposé aux critiques.

(83) Avoir plus d'assurance de pouvoir demeurer à cet emploi aussi longtemps que je le veux. ☐ 540

ou 24 ☐ Avoir moins d'inquiétudes, de tensions et de troubles.

(84) Avoir plus de chance d'obtenir des promotions. ☐ 541

ou 25 ☐ Avoir des locaux de travail plus plaisants et plus attrayants.

(85) Avoir des heures de travail plus courtes. ☐ 542

ou 26 ☐ Avoir plus de chance de consacrer à mon travail toutes mes énergies et mes ressources personnelles.

(86) Avoir un meilleur plan de sécurité sociale au travail (plan de pension, d'assurance-vie ou d'assurance-santé). ☐ 543

ou 27 ☐ Avoir la responsabilité (c'est-à-dire être tenu responsable) d'un plus grand nombre de décisions importantes.

(87) Avoir une plus grande possibilité d'être apprécié pour mon travail. ☐ 544

ou 28 ☐ Avoir plus de pouvoir et d'autorité dans mon emploi.

(88) Avoir davantage la possibilité de traiter les gens comme des êtres humains, plutôt que de les traiter comme des instruments de production. ☐ 545

ou 29 ☐ Avoir moins de gens à qui plaire, être moins exposé aux critiques.

(89) Avoir des heures de travail mieux définies et plus régulières. ☐ 546

ou 30 ☐ Avoir moins d'inquiétudes, de tensions et de troubles.

(90) Avoir plus d'assurance de pouvoir demeurer à cet emploi aussi longtemps que je le veux. ☐ 547

ou 31 ☐ Avoir des locaux de travail plus plaisants et plus attrayants.

(91) Avoir plus de chance d'obtenir des promotions. ☐ 548

ou 32 ☐ Avoir plus de chance de consacrer à mon travail toutes mes énergies et mes ressources personnelles.

Nous vous présentons ci-dessous une série d'énoncés qui reflètent les opinions qu'ont divers membres de la direction (directeurs, chefs de département, chefs de bureau, adjoints, etc.), sur certains problèmes qu'on rencontre dans le monde de l'administration privée ou publique. Nous aimerions avoir votre opinion sur ces énoncés à l'aide de l'échelle ou règle de mesure suivante:

Totalement en désaccord	Fortement en désaccord	Modérément en désaccord	Légèrement en désaccord	Légèrement d'accord	Modérément d'accord	Fortement d'accord	Totalement d'accord
1	2	3	4	5	6	7	8

Vous voyez que cette échelle est divisée en deux parties, séparées au centre par une ligne plus large. Les boîtes à gauche de cette ligne concernent la partie "désaccord" de l'échelle, tandis que les boîtes à droite concernent la partie "d'accord" de l'échelle. Chaque partie comprend quatre (4) boîtes, car, en général, les gens trouvent difficile de dire simplement s'ils sont d'accord ou en désaccord avec un énoncé. Ils préfèrent dire jusqu'à quel point ils sont d'accord ou en désaccord avec l'énoncé.

Pour vous aider à donner votre opinion, nous vous suggérons de décider D'ABORD si vous êtes d'accord ou en désaccord avec l'énoncé. Si vous êtes en désaccord, vous choisissez alors une des quatre boîtes à gauche de la ligne du centre; si vous êtes d'accord, vous choisissez alors une des quatre boîtes à droite de la ligne du centre.

Voici un exemple:

Un bon chef doit avoir un physique plus imposant que les employés qui sont sous ses ordres.	1	2	3	4	5	6	7	8
Si vous êtes **"totalement d'accord"** avec cet énoncé, vous encerclez le chiffre 8 qui se trouve à droite du centre sur l'échelle, comme suit:	1	2	3	4	5	6	7	(8)
Si vous êtes **"modérément d'accord"** avec cet énoncé, vous encerclez le chiffre 6 qui se trouve à droite du centre sur l'échelle, comme suit:	1	2	3	4	5	(6)	7	8
Par contre, si vous êtes **"totalement en désaccord"** avec cet énoncé, vous encerclez le chiffre 1 qui se trouve à gauche du centre sur l'échelle, comme suit:	(1)	2	3	4	5	6	7	8
Si vous êtes **"modérément en désaccord"** avec cet énoncé, vous encerclez le chiffre 3 à gauche du centre sur l'échelle, comme suit:	1	2	(3)	4	5	6	7	8

Pour donner votre réponse, vous encerclez n'importe quel des huit chiffres de l'échelle -- celui qui correspond le mieux à votre impression. Prenez soin d'encercler clairement le chiffre qui correspond à votre réponse.

Répondez à chacune des questions, sans en passer. Ne donnez qu'UNE seule réponse à chaque énoncé. Ne perdez pas trop de temps sur une seule question: donnez la première idée qui vous vient à l'esprit.

1. **549** (33)	Plus un individu monte dans une grande organisation administrative, plus il est amené à négliger sa famille	1	2	3	4	5	6	7	8
2. **550** (34)	Les administrateurs sont plus portés que les autres gens à poursuivre leurs propres intérêts au détriment du bien-être de la société	1	2	3	4	5	6	7	8

Totalement en désaccord	Fortement en désaccord	Modérément en désaccord	Légèrement en désaccord	Légèrement d'accord	Modérément d'accord	Fortement d'accord	Totalement d'accord
1	2	3	4	5	6	7	8

3.	S51 (35)	La plupart des administrateurs n'ont pas une vie de famille normale	1	2	3	4	5	6	7	8
4.	S52 (36)	Plus un homme monte dans une organisation administrative, plus ses enfants en souffrent	1	2	3	4	5	6	7	8
5.	S53 (37)	La majorité des gens motivés par l'argent sont égoïstes	1	2	3	4	5	6	7	8
6.	S54 (38)	Dans les grandes organisations administratives, la seule chose qui compte c'est le rendement	1	2	3	4	5	6	7	8
7.	S55 (39)	Celui qui a atteint un poste élevé dans une grande organisation administrative a peu de chances d'avoir un mariage heureux	1	2	3	4	5	6	7	8
8.	S56 (40)	Il est difficile de comprendre pourquoi des gens qui sont vraiment capables et qui se respectent, acceptent de travailler toute leur vie dans un milieu administratif	1	2	3	4	5	6	7	8
9.	S57 (41)	En général, les gens motivés par l'argent ne sont pas très fiables	1	2	3	4	5	6	7	8
10.	S58 (42)	Il est à peu près impossible de travailler en même temps pour l'argent et pour le bien-être de la société	1	2	3	4	5	6	7	8
11.	S59 (43)	En général, dans les organisations administratives, on fait travailler les gens comme des machines	1	2	3	4	5	6	7	8
12.	S60 (44)	En général, les organisations administratives attachent plus d'importance à la machine qu'à l'être humain	1	2	3	4	5	6	7	8
13.	S61 (45)	En général, la haute direction des grandes organisations administratives a peu de respect pour l'individualité d'une personne	1	2	3	4	5	6	7	8
14.	S62 (46)	Il est généralement possible de réussir dans une grande organisation administrative, sans mettre sérieusement en danger sa vie familiale	1	2	3	4	5	6	7	8
15.	S63 (47)	Plus un individu monte dans une grande organisation administrative, plus il est amené à en devenir l'esclave	1	2	3	4	5	6	7	8
16.	S64 (48)	Une fois qu'un homme a atteint un niveau de vie qui lui permet de vivre à l'aise, il devrait consacrer la plus grande partie de ses énergies à sa famille, plutôt que de toujours ambitionner développer l'institution où il travaille	1	2	3	4	5	6	7	8

Totalement en désaccord	Fortement en désaccord	Modérément en désaccord	Légèrement en désaccord	Légèrement d'accord	Modérément d'accord	Fortement d'accord	Totalement d'accord
1	2	3	4	5	6	7	8

17.	565 (49)	En général, il est dangereux de confier des responsabilités à des gens motivés par l'argent	1	2	3	4	5	6	7	8
18.	566 (50)	Les administrateurs ont plus de chances d'avoir des enfants-problèmes que la majorité des gens	1	2	3	4	5	6	7	8
19.	567 (51)	Les organisations administratives sont inhumaines parce que le rendement est la seule chose importante pour elles	1	2	3	4	5	6	7	8
20.	568 (52)	Plus une société s'industrialise, moins elle a de chance d'évoluer sur le plan culturel	1	2	3	4	5	6	7	8
21.	569 (53)	Les administrateurs qui réussissent très bien sont généralement aussi heureux dans leur mariage que la majorité des gens	1	2	3	4	5	6	7	8
22.	570 (54)	Il est plus difficile à un riche qu'à un pauvre de demeurer honnête	1	2	3	4	5	6	7	8
23.	571 (55)	Un homme peut consacrer toutes ses énergies à obtenir des promotions dans une organisation administrative sans que sa famille en souffre	1	2	3	4	5	6	7	8
24.	572 (56)	Les enfants des administrateurs ont autant de chance que les autres enfants d'être bien adaptés à la vie	1	2	3	4	5	6	7	8
25.	573 (57)	Si les organisations administratives ne cherchaient pas à faire tant d'épargnes, il y aurait moins de chômage	1	2	3	4	5	6	7	8
26.	574 (58)	Celui qui cherche à satisfaire ses intérêts personnels en affaires ne contribue pas au développement de la société	1	2	3	4	5	6	7	8
27.	575 (59)	Le succès d'un administrateur contribue au développement d'un esprit de famille à la maison	1	2	3	4	5	6	7	8
28.	576 (60)	Une organisation administrative qui insiste pour augmenter son rendement et ses profits, en vue d'étendre ses opérations, est inhumaine	1	2	3	4	5	6	7	8
29.	577 (61)	Un administrateur ne peut pas avoir une vie de famille normale	1	2	3	4	5	6	7	8
30.	578 (62)	En général les gens motivés par l'argent sont aussi honnêtes que la plupart des gens	1	2	3	4	5	6	7	8
31.	579 (63)	Même s'ils ne l'admettent jamais ouvertement, la plupart des subordonnés sont contents lorsqu'un supérieur fait un faux pas	1	2	3	4	5	6	7	8
32.	580 (64)	Un supérieur n'a jamais à expliquer ses actes à ses subordonnés	1	2	3	4	5	6	7	8

Totalement en désaccord	Fortement en désaccord	Modérément en désaccord	Légèrement en désaccord	Légèrement d'accord	Modérément d'accord	Fortement d'accord	Totalement d'accord
1	2	3	4	5	6	7	8

33.	581 (65)	Lorsqu'un subordonné se plaint, le premier devoir d'un supérieur, c'est de lui montrer qu'il se trompe	1	2	3	4	5	6	7	8
34.	582 (66)	C'est une bonne chose d'humilier un peu un subordonné, si vous voulez qu'il améliore sa conduite	1	2	3	4	5	6	7	8
35.	583 (67)	Quand un individu quitte son emploi pour une question de salaire, c'est qu'il n'est pas vraiment intéressé à son travail	1	2	3	4	5	6	7	8
36.	584 (68)	L'autorité d'un supérieur est affaiblie quand il doit admettre qu'un de ses subordonnés a eu raison alors que lui-même a eu tort	1	2	3	4	5	6	7	8
37.	585 (69)	Il est souvent utile de mettre à sa place, par une remarque sarcastique, un subordonné qui est gueulard	1	2	3	4	5	6	7	8
38.	586 (70)	Quand un supérieur doit prendre une décision, il est plus prudent de n'en pas parler jusqu'à ce qu'elle soit prise définitivement	1	2	3	4	5	6	7	8
39.	587 (71)	Donner une enveloppe de paye bien remplie est la seule façon d'assurer un bon travail	1	2	3	4	5	6	7	8
40.	588 (72)	Un supérieur ne permet pas à ses subordonnés de faire des farces à son sujet, s'il veut garder son autorité	1	2	3	4	5	6	7	8
41.	589 (73)	L'employé moyen se soucie peu de l'utilité que peut avoir le fruit de son travail	1	2	3	4	5	6	7	8
42.	590 (74)	Un supérieur ne peut se permettre de faire des erreurs	1	2	3	4	5	6	7	8
43.	591 (75)	En général, dans ses relations avec les autres, il faut apprendre à se méfier	1	2	3	4	5	6	7	8
44.	592 (76)	Pour apprendre à quelqu'un à devenir un bon meneur d'hommes, il est préférable de le laisser se débrouiller seul et de corriger ses erreurs par la suite, plutôt que de lui dire d'avance comment faire	1	2	3	4	5	6	7	8
45.	593 (77)	Féliciter les employés pour de l'ouvrage bien accompli ne fait que les inciter à demander plus d'argent	1	2	3	4	5	6	7	8

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
S	A								O

Totalement en désaccord	Fortement en désaccord	Modérément en désaccord	Légèrement en désaccord	Légèrement d'accord	Modérément d'accord	Fortement d'accord	Totalement d'accord
1	2	3	4	5	6	7	8

46. 594 (11)	Quand une décision a été prise et que les subordonnés en ont été informés, c'est une mauvaise politique de revenir sur cette décision	1	2	3	4	5	6	7	8
47. 595 (12)	La plupart des gens essaient de faire le moins d'ouvrage possible	1	2	3	4	5	6	7	8
48. 596 (13)	Exprimer ouvertement son désaccord à l'égard d'une décision d'un supérieur à propos d'un problème important, c'est manquer de respect envers l'autorité	1	2	3	4	5	6	7	8
49. 597 (14)	Un bon supérieur ne délègue à son groupe que les décisions qu'il n'a pas le temps de prendre lui-même	1	2	3	4	5	6	7	8
50. 598 (15)	Lorsqu'il prend une mauvaise décision, un bon supérieur ne devrait jamais l'admettre à ses subordonnés	1	2	3	4	5	6	7	8
51. 599 (16)	La meilleure façon de traiter des subordonnés qui sont durs, c'est de se montrer plus dur qu'eux	1	2	3	4	5	6	7	8
52. 600 (17)	On ne délègue pas une décision à ses subordonnés, quand on est assez compétent pour la prendre soi-même	1	2	3	4	5	6	7	8
53. 601 (18)	Un supérieur qui a vraiment à coeur les intérêts de l'organisme pour lequel il travaille peut bien faire son travail	1	2	3	4	5	6	7	8
54. 602 (19)	La première qualité d'un bon supérieur, c'est d'être aimable	1	2	3	4	5	6	7	8
55. 603 (20)	Les supérieurs se font habituellement critiquer plus qu'ils ne le méritent	1	2	3	4	5	6	7	8
56. 604 (21)	La seule véritable bonne façon d'utiliser ses subordonnés est de leur faire faire le travail de routine avec efficacité	1	2	3	4	5	6	7	8
57. 605 (22)	Satisfaire les besoins de ses subordonnés, c'est encourager leur médiocrité	1	2	3	4	5	6	7	8
58. 606 (23)	La plupart des employés qui sont dans le pétrin n'ont qu'eux-mêmes à blâmer	1	2	3	4	5	6	7	8
59. 607 (24)	La nature même du travail d'un supérieur l'oblige à être impopulaire avec ses subordonnés	1	2	3	4	5	6	7	8
60. 608 (25)	Les employés sont paresseux de nature	1	2	3	4	5	6	7	8

Ce questionnaire cherche à connaître vos opinions sur les façons d'agir qu'un bon supérieur DEVRAIT avoir, selon vous, à l'égard de ses subordonnés dans une grande organisation administrative.

Chaque phrase décrit un comportement. Il s'agit pour vous de dire si, à votre avis, un bon supérieur DEVRAIT agir envers ses subordonnés de la manière décrite par l'énoncé et si oui, jusqu'à quel point il DEVRAIT agir ainsi. Vous répondez à l'aide de l'échelle suivante:

Jamais	Rarement	Occasionnellement	Un peu moins que la moitié du temps	Un peu plus que la moitié du temps	Une bonne partie du temps	La plupart du temps	Tout le temps
1	2	3	4	5	6	7	8

Voici un exemple:

Il insiste sur la quantité de travail à faire.	1 2 3 4 5 6 7 8
Si vous croyez qu'un bon supérieur ne DEVRAIT **jamais** "insister sur la quantité de travail à faire", vous encerclez le chiffre 1 sur l'échelle qui accompagne l'énoncé, comme suit:	(1) 2 3 4 5 6 7 8
Si vous croyez qu'un bon supérieur DEVRAIT insister **tout le temps** sur la "quantité de travail à faire", vous encerclez le chiffre 8 sur l'échelle qui accompagne l'énoncé, comme suit:	1 2 3 4 5 6 7 (8)
Si vous croyez qu'un bon supérieur DEVRAIT insister **un peu moins que la moitié du temps** "sur la quantité de travail à faire", vous encerclez le chiffre 4, comme suit:	1 2 3 (4) 5 6 7 8

Pour donner votre réponse, encerclez n'importe quel des huit chiffres de l'échelle, celui qui correspond le mieux à votre opinion. Il se peut que vous aimiez dire qu'un bon supérieur DEVRAIT agir ainsi la moitié du temps, c'est-à-dire 50% du temps. Nous vous demandons alors, même si ça vous paraît difficile, de choisir entre "un peu moins que la moitié du temps" (numéro 4) et "un peu plus que la moitié du temps" (numéro 5).

Vous encerclez toujours le nombre qui accompagne l'expression qui décrit le mieux, à votre avis, la façon dont UN BON SUPERIEUR DANS UNE ORGANISATION ADMINISTRATIVE devrait agir. Répondez à toutes les questions et ne donnez qu'UNE seule réponse à chacune. Ne vous attardez pas trop sur une question en particulier: DONNEZ VOTRE PREMIERE IMPRESSION.

61. 609 (26)	Il insiste pour qu'aucune décision ne soit prise par ses subordonnés avant qu'il ne soit lui-même consulté	1	2	3	4	5	6	7	8
62. 610 (27)	Il rappelle aux autres la somme de travail qui doit être faite	1	2	3	4	5	6	7	8
63. 611 (28)	Il insiste pour que les limites de temps fixées pour l'accomplissement d'un travail soient respectées	1	2	3	4	5	6	7	8
64. 612 (29)	Il maintient des standards de rendement élevés	1	2	3	4	5	6	7	8
65. 613 (30)	Il encourage ses subordonnés qui sont lents au travail à fournir de plus grands efforts	1	2	3	4	5	6	7	8
66. 614 (31)	Il met l'accent sur la quantité de travail à faire	1	2	3	4	5	6	7	8
67. 615 (32)	Il insiste pour être informé des décisions prises par ses subordonnés	1	2	3	4	5	6	7	8
68. 616 (33)	Il met de la pression sur ses subordonnés pour obtenir d'eux un plus haut niveau de rendement	1	2	3	4	5	6	7	8

Les énoncés qui suivent cherchent toujours à connaître votre opinion sur certains problèmes qu'on rencontre dans le monde de l'administration privée ou publique. C'est la façon de répondre, cependant, qui change. Lisez attentivement la directive qui accompagne chaque énoncé et répondez le plus clairement possible.

69. 617 Un bon supérieur:

(Mettez un "X" dans le carré situé à gauche de l'ENONCE qui correspond LE MIEUX à votre opinion)

1___ vérifie le travail de ses subordonnés pour s'assurer qu'on s'est occupé de tous les détails (34)

2___ suppose que les subordonnés vont d'eux-mêmes prendre soin des détails

70. 618 Un bon supérieur devrait surveiller ses subordonnés:

(N'indiquez qu'UNE seule réponse. Mettez un "X" dans le carré situé à gauche de l'ENONCE qui correspond LE MIEUX à votre opinion)

1___ très étroitement (35)

2___ étroitement

3___ plus ou moins étroitement

4___ pas très étroitement

5___ pas étroitement du tout

71. 619 Si un subordonné n'a pas exécuté un ordre important à la date fixée, la première réaction d'un bon supérieur devrait être de penser que:

(N'indiquez qu'UNE seule réponse. Mettez un "X" dans le carré situé à gauche de l'ENONCE qui correspond LE MIEUX à votre opinion)

1___ le subordonné a désobéi "par exprès" (36)

2___ le subordonné n'a pas compris

3___ le subordonné a oublié de l'exécuter

4___ le subordonné n'avait pas la capacité de l'exécuter

5___ quelque chose d'imprévu est arrivé

Nous avons choisi plusieurs facteurs qui peuvent caractériser un emploi. Ces facteurs sont considérés comme importants par les gens de tous les niveaux de la direction. Certains de ces facteurs, cependant, seront pour vous plus importants que d'autres. Nous aimerions savoir ceux que vous considérez actuellement les plus importants et ceux que vous considérez actuellement les moins importants pour vous.

Pour obtenir cette information, nous vous présenterons deux à deux, c'est-à-dire en paires, des énoncés qui décrivent ces facteurs. Regardez la première paire qui apparaît plus bas et posez-vous la question suivante:

"SI MON EMPLOI POUVAIT ETRE CHANGE D'UNE SEULE DES DEUX FAÇONS SUIVANTES, QUEL CHANGEMENT PREFERERAIS-JE?"

Recevoir un meilleur salaire. ☐ **ou** ☐ Avoir des heures de travail plus courtes.

Si vous avez l'impression que, dans votre emploi, il serait plus important pour vous de "recevoir un meilleur salaire" que "d'avoir des heures de travail plus courtes" (peu importe les raisons), mettez un "X" dans le carré qui accompagne l'énoncé "recevoir un meilleur salaire", tel qu'indiqué ci-dessous:

Recevoir un meilleur salaire. ☒ **ou** ☐ Avoir des heures de travail plus courtes.

Si, au contraire, vous avez l'impression que, dans votre emploi, il serait plus important pour vous "d'avoir des heures de travail plus courtes" que de "recevoir un meilleur salaire", vous mettez un "X" dans le carré qui accompagne l'énoncé "avoir des heures de travail plus courtes", tel qu'indiqué ci-dessous:

Recevoir un meilleur salaire. ☐ **ou** ☒ Avoir des heures de travail plus courtes.

Reposez-vous la même question à chaque paire d'énoncés: "SI MON EMPLOI POUVAIT ETRE CHANGE D'UNE SEULE DES DEUX FAÇONS SUIVANTES, QUEL CHANGEMENT PREFERERAIS-JE?" et répondez en conséquence. Vous aurez à faire plusieurs comparaisons. Nous vous demandons de considérer les comparaisons une à une. N'essayez pas de vous rappeler les réponses ou les choix que vous avez déjà faits.

Certains choix pourront vous paraître très difficiles à faire, mais il est important que vous donniez une réponse à chaque paire: **n'en passez pas.** Quand vous trouvez qu'il est difficile de faire un choix, donnez votre première idée, votre première impression.

Ceci n'est pas un test. Il n'y a ni bonnes ni mauvaises réponses. Nous voulons simplement savoir quels sont les facteurs d'un emploi qui sont les plus importants pour vous actuellement.

N.B. IL EST TRES IMPORTANT QUE:

1. **VOUS FASSIEZ UN CHOIX A CHAQUE COMPARAISON.**
2. **VOUS CHOISISSIEZ *UN* ET *UN SEUL* DES DEUX FACTEURS A CHAQUE COMPARAISON.**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
S	A								P

(1) Avoir une plus grande possibilité de me faire des amis intimes au travail. ☐ 620

ou 11 ☐ Avoir un équipement et des installations de travail plus efficaces.

(2) Avoir plus de chance de consacrer à mon travail toutes mes énergies et mes ressources personnelles. ☐ 621

ou 12 ☐ Avoir davantage la possibilité d'être apprécié pour moi-même en tant que personne.

(3) Avoir des locaux de travail plus plaisants et plus attrayants. ☐ 622

ou 13 ☐ Avoir plus de chance de former et de développer mes subordonnés pour des postes de responsabilité dans la

(4) Avoir moins d'inquiétudes, de tensions et de troubles. ☐ 623

ou 14 ☐ Avoir plus de chance de me spécialiser dans le domaine de travail que j'aime le mieux (i.e. comptabilité, formation, achats, pédagogie, procédure et droit scolaire, etc)

(5) Avoir davantage la possibilité de traiter les gens comme des êtres humains, plutôt que de les traiter comme des instruments de production. ☐ 624

ou 15 ☐ Avoir une plus grande possibilité de me faire des amis intimes au travail.

(6) Avoir à transiger directement avec moins de personnes dans la Commission pour faire mon travail. ☐ 625

ou 16 ☐ Avoir un équipement et des installations de travail plus efficaces.

(7) Avoir plus de chance de former et de développer mes subordonnés pour des postes de responsabilité dans la compagnie. ☐ 626

ou 17 ☐ Avoir plus de chance de consacrer à mon travail toutes mes énergies et mes ressources personnelles.

(8) Avoir plus de chance de me spécialiser dans le domaine de travail que j'aime le mieux (i.e. comptabilité, formation, achats, pédagogie, procédure et droit scolaire, etc) ☐ 627

ou 18 ☐ Avoir des locaux de travail plus plaisants et plus attrayants.

(9) Avoir une plus grande possibilité de me faire des amis intimes au travail. ☐ 628

ou 19 ☐ Avoir à transiger directement avec moins de personnes dans la Commission pour faire mon travail.

(10) Avoir un équipement et des installations de travail plus efficaces. ☐ 629

ou 20 ☐ Avoir davantage la possibilité d'être apprécié pour moi-même en tant que personne.

(11) Avoir plus de chance de consacrer à mon travail toutes mes énergies et mes ressources personnelles. ☐ 630

ou 21 ☐ Avoir plus de chance de me spécialiser dans le domaine de travail que j'aime le mieux (i.e. comptabilité, formation, achats, pédagogie, procédure et droit scolaire, etc)

(12) Avoir une plus grande possibilité d'être apprécié pour mon travail. ☐ 631

ou 22 ☐ Avoir une plus grande possibilité de me faire des amis intimes au travail.

(13) Avoir davantage la possibilité d'être apprécié pour moi-même en tant que personne. ☐ 632

ou 23 ☐ Avoir à transiger directement avec moins de personnes dans la Commission pour faire mon travail.

(14) Avoir plus de chance de former et de développer mes subordonnés pour des postes de responsabilité dans la compagnie. ☐ 633

ou 24 ☐ Avoir un équipement et des installations de travail plus efficaces.

(15) Avoir une plus grande possibilité de me faire des amis intimes au travail. ☐ 634

ou 25 ☐ Avoir davantage la possibilité d'être apprécié pour moi-même en tant que personne.

(16) Avoir à transiger directement avec moins de personnes dans la Commission pour faire mon travail. ☐ 635

ou 26 ☐ Avoir plus de chance de former et de développer mes subordonnés pour des postes de responsabilité dans la compagnie.

(17) Avoir un équipement et des installations de travail plus efficaces. 636	☐	ou 27	☐ Avoir plus de chance de me spécialiser dans le domaine de travail que j'aime le mieux (i.e. comptabilité, formation, achats, pédagogie, procédure et droit scolaire, etc)
(18) Avoir un meilleur plan de sécurité sociale au travail (plan de pension, d'assurance-santé ou d'assurance-vie). 639	☐	ou 28	☐ Avoir une plus grande possibilité de me faire des amis intimes au travail.
(19) Avoir plus de chance de former et de développer mes subordonnés pour des postes de responsabilité dans la compagnie. 638	☐	ou 29	☐ Avoir davantage la possibilité d'être apprécié pour moi-même en tant que personne.
(20) Avoir plus de chance de me spécialiser dans le domaine de travail que j'aime le mieux (i.e. comptabilité, formation, achats, pédagogie, procédure et droit scolaire, etc) 639	☐	ou 30	☐ Avoir à transiger directement avec moins de personnes dans la Commission pour faire mon travail.
(21) Recevoir un meilleur salaire. 640	☐	ou 31	☐ Avoir un équipement et des installations de travail plus efficaces.
(22) Avoir une plus grande possibilité de me faire des amis intimes au travail. 641	☐	ou 32	☐ Avoir plus de chance de former et développer mes subordonnés pour des postes de responsabilité dans la compagnie.
(23) Avoir davantage la possibilité d'être apprécié pour moi-même en tant que personne. 642	☐	ou 33	☐ Avoir plus de chance de me spécialiser dans le domaine de travail que j'aime le mieux (i.e. comptabilité, formation, achats, pédagogie, procédure et droit scolaire, etc)
(24) Avoir à transiger directement avec moins de personnes dans la Commission pour faire mon travail. 643	☐	ou 34	☐ Recevoir un meilleur salaire.
(25) Avoir un équipement et des installations de travail plus efficaces. 644	☐	ou 35	☐ Avoir des heures de travail plus courtes.
(26) Recevoir la responsabilité (c'est-à-dire être tenu responsable) d'un plus grand nombre de décisions importantes. 645	☐	ou 36	☐ Avoir une plus grande possibilité de me faire des amis intimes au travail.
(27) Avoir plus de chance de me spécialiser dans le domaine de travail que j'aime le mieux (i.e. comptabilité, formation, achats, pédagogie, procédure et droit scolaire, etc) 646	☐	ou 37	☐ Avoir plus de chance de former et de développer mes subordonnés pour des postes de responsabilité dans la compagnie.
(28) Recevoir un meilleur salaire. 647	☐	ou 38	☐ Avoir davantage la possibilité d'être apprécié pour moi-même en tant que personne.
(29) Avoir des heures de travail plus courtes. 648	☐	ou 39	☐ Avoir à transiger directement avec moins de personnes dans la Commission pour faire mon travail.
(30) Avoir plus de chance d'obtenir des promotions. 649	☐	ou 40	☐ Avoir un équipement et des installations de travail plus efficaces.
(31) Avoir une plus grande possibilité de me faire des amis intimes au travail. 650	☐	ou 41	☐ Avoir plus de chance de me spécialiser dans le domaine de travail que j'aime le mieux (i.e. comptabilité, formation, achats, pédagogie, procédure et droit scolaire, etc)
(32) Avoir plus de chance de former et de développer mes subordonnés pour des postes de responsabilité dans la compagnie. 651	☐	ou 42	☐ Recevoir un meilleur salaire.
(33) Avoir davantage la possibilité d'être apprécié pour moi-même en tant que personne. 652	☐	ou 43	☐ Avoir des heures de travail plus courtes.

(34) Avoir à transiger directement avec moins de personnes dans la Commission pour faire mon travail. 653 ☐ ou 44 ☐ Avoir plus de chance d'obtenir des promotions.

(35) Avoir un équipement et des installations de travail plus efficaces. 654 ☐ ou 45 ☐ Avoir plus d'assurance de pouvoir demeurer à cet emploi aussi longtemps que je le veux.

(36) Avoir plus de pouvoir et d'autorité dans mon emploi. 655 ☐ ou 46 ☐ Avoir une plus grande possibilité de me faire des amis intimes au travail.

(37) Recevoir un meilleur salaire. 656 ☐ ou 47 ☐ Avoir plus de chance de me spécialiser dans le domaine de travail que j'aime le mieux (i.e. comptabilité, formation, achats, pédagogie, procédure et droit scolaire, etc)

(38) Avoir des heures de travail plus courtes. 657 ☐ ou 48 ☐ Avoir plus de chance de former et de développer mes subordonnés pour des postes de responsabilité dans la compagnie.

(39) Avoir plus de chance d'obtenir des promotions. 658 ☐ ou 49 ☐ Avoir davantage la possibilité d'être apprécié pour moi-même en tant que personne.

(40) Avoir plus d'assurance de pouvoir demeurer à cet emploi aussi longtemps que je le veux. 659 ☐ ou 50 ☐ Avoir à transiger directement avec moins de personnes dans la Commission pour faire mon travail.

(41) Avoir des heures de travail mieux définies et plus régulières. 660 ☐ ou 51 ☐ Avoir un équipement et des installations de travail plus efficaces.

(42) Avoir une plus grande possibilité de me faire des amis intimes au travail. 661 ☐ ou 52 ☐ Recevoir un meilleur salaire.

(43) Avoir plus de chance de me spécialiser dans le domaine de travail que j'aime le mieux (i.e. comptabilité, formation, achats, pédagogie, procédure et droit scolaire, etc) 662 ☐ ou 53 ☐ Avoir des heures de travail plus courtes.

(44) Avoir plus de chance de former et de développer mes subordonnés pour des postes de responsabilité dans la compagnie. 663 ☐ ou 54 ☐ Avoir plus de chance d'obtenir des promotions.

(45) Avoir davantage la possibilité d'être apprécié pour moi-même en tant que personne. 664 ☐ ou 55 ☐ Avoir plus d'assurance de pouvoir demeurer à cet emploi aussi longtemps que je veux.

(46) Avoir à transiger directement avec moins de personnes dans la Commission pour faire mon travail. 665 ☐ ou 56 ☐ Avoir des heures de travail mieux définies et plus régulières.

(47) Avoir un équipement et des installations de travail plus efficaces. 666 ☐ ou 57 ☐ Avoir davantage la possibilité de traiter les gens comme des êtres humains, plutôt que de les traiter comme des instruments de production.

(48) Avoir moins de gens à qui plaire, être moins exposé aux critiques. 667 ☐ ou 58 ☐ Avoir une plus grande possibilité de me faire des amis intimes au travail.

(49) Avoir plus de chances d'obtenir des promotions. 668 ☐ ou 59 ☐ Avoir plus de chance de me spécialiser dans le domaine de travail que j'aime le mieux (i.e. comptabilité, formation, achats, pédagogie, procédure et droit scolaire, etc)

(50) Avoir plus d'assurance de pouvoir demeurer à cet emploi aussi longtemps que je veux. 669 ☐ ou 60 ☐ Avoir plus de chance de former et de développer mes subordonnés pour des postes de responsabilité dans la compagnie.

(51) Avoir des heures de travail mieux définies et plus régulières. ☐ 670

ou 61

☐ Avoir davantage la possibilité d'être apprécié pour moi-même en tant que personne.

(52) Avoir davantage la possibilité de traiter les gens comme des êtres humains, plutôt que de les traiter comme des instruments de production. ☐ 671

ou 62

☐ Avoir à transiger directement avec moins de personnes dans la Commission pour faire mon travail.

(53) Avoir une plus grande possibilité d'être apprécié pour mon travail. ☐ 672

ou 63

☐ Avoir un équipement et des installations de travail plus efficaces.

(54) Avoir une plus grande possibilité de me faire des amis intimes au travail. ☐ 673

ou 64

☐ Avoir des heures de travail plus courtes.

(55) Avoir plus de chance de me spécialiser dans le domaine de travail que j'aime le mieux (i.e. comptabilité formation, achats, pédagogie, procédure et droit scolaire, etc.) ☐ 674

ou 65

☐ Avoir plus d'assurance de pouvoir demeurer à cet emploi aussi longtemps que je le veux.

(56) Avoir plus de chance de former et de développer mes subordonnés pour des postes de responsabilité dans la compagnie. ☐ 675

ou 66

☐ Avoir des heures de travail mieux définies et plus régulières.

(57) Avoir davantage la possibilité d'être apprécié pour moi-même en tant que personne. ☐ 676

ou 67

☐ Avoir davantage la possibilité de traiter les gens comme des êtres humains, plutôt que de les traiter comme des instruments de production.

(58) Avoir à transiger directement avec moins de personnes dans la Commission pour faire mon travail. ☐ 677

ou 68

☐ Avoir une plus grande possibilité d'être apprécié pour mon travail.

(59) Avoir un équipement et des installations de travail plus efficaces. ☐ 678

ou 69

☐ Avoir un meilleur plan de sécurité sociale au travail (plan de pension, d'assurance-vie ou d'assurance-santé).

(60) Avoir moins d'inquiétudes, de tensions et de troubles. ☐ 679

ou 70

☐ Avoir une plus grande possibilité de me faire des amis intimes au travail.

(61) Avoir plus de chance de consacrer à mon travail toutes mes énergies et mes ressources personnelles. ☐ 680

ou 71

☐ Avoir une plus grande possibilité de me faire des amis intimes au travail.

(62) Avoir des heures de travail mieux définies et plus régulières. ☐ 681

ou 72

☐ Avoir plus de chance de me spécialiser dans le domaine de travail que j'aime le mieux (i.e. comptabilité, formation, achats, pédagogie, procédure et droit scolaire, etc.)

(63) Avoir davantage la possibilité de traiter les gens comme des êtres humains, plutôt que de les traiter comme des instruments de production. ☐ 682

ou 73

☐ Avoir plus de chance de former et de développer mes subordonnés pour des postes de responsabilité dans la compagnie.

(64) Avoir une plus grande possibilité d'être apprécié pour mon travail. ☐ 683

ou 74

☐ Avoir davantage la possibilité d'être apprécié pour moi-même en tant que personne.

(65) Avoir un meilleur plan de sécurité sociale au travail (plan de pension, d'assurance-vie ou d'assurance-santé). ☐ 684

ou 75

☐ Avoir à transiger directement avec moins de personnes dans la Commission pour faire mon travail.

(66) Recevoir la responsabilité (i.e. être tenu responsable) d'un plus grand nombre de décisions importantes. ☐ 685

ou 76

☐ Avoir un équipement et des installations de travail plus efficaces.

(67) Avoir une plus grande possibilité de me faire des amis intimes au travail. ☐ 686

ou 77

☐ Avoir plus de chance d'obtenir des promotions.

(68) Avoir plus de chance de me spécialiser ☐ dans le domaine de travail que j'aime le mieux (i.e. comptabilité, formation, achats, pédagogie, procédure et droit scolaire, etc) 688

ou 78

☐ Avoir davantage la possibilité de traiter les gens comme des êtres humains, plutôt que de les traiter comme des instruments de production.

(69) Avoir plus de chance de former et de développer mes subordonnés pour des postes de responsabilité dans la compagnie. ☐ 689

ou 79

☐ Avoir une plus grande possibilité d'être apprécié pour mon travail.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
S	A								Q

(70) Avoir davantage la possibilité d'être apprécié pour moi-même en tant que personne. ☐ 689

ou 11

☐ Avoir un meilleur plan de sécurité sociale au travail (plan de pension, d'assurance-vie ou d'assurance-santé).

(71) Avoir à transiger directement avec ☐ moins de personnes dans la Commission pour faire mon travail. 690

ou 12

☐ Recevoir la responsabilité (i.e. être tenu responsable) d'un plus grand nombre de décisions importantes.

(72) Avoir un équipement et des installations ☐ de travail plus efficaces. 691

ou 13

☐ Avoir plus de pouvoir et d'autorité dans mon emploi.

(73) Avoir des locaux de travail plus plaisants ☐ et plus attrayants. 692

ou 14

☐ Avoir une plus grande possibilité de me faire des amis intimes au travail.

(74) Avoir une plus grande possibilité d'être ☐ apprécié pour mon travail. 693

ou 15

☐ Avoir plus de chance de me spécialiser dans le domaine de travail que j'aime le mieux (i.e. comptabilité, formation, achats, pédagogie, procédure et droit scolaire, etc.)

(75) Avoir un meilleur plan de sécurité sociale ☐ au travail (plan de pension, d'assurance-vie ou d'assurance-santé). 694

ou 16

☐ Avoir plus de chance de former et de développer mes subordonnés pour des postes de responsabilité dans la compagnie.

(76) Recevoir la responsabilité (i.e. être tenu ☐ responsable) d'un plus grand nombre de décisions importantes. 695

ou 17

☐ Avoir davantage la possibilité d'être apprécié pour moi-même en tant que personne.

(77) Avoir plus de pouvoir et d'autorité dans ☐ mon emploi. 696

ou 18

☐ Avoir à transiger directement avec moins de personnes dans la Commission pour faire mon travail.

(78) Avoir moins de gens à qui plaire, être ☐ moins exposé aux critiques. 697

ou 19

☐ Avoir un équipement et des installations de travail plus efficaces.

(79) Avoir une plus grande possibilité de me ☐ faire des amis intimes au travail. 698

ou 20

☐ Avoir plus d'assurance de pouvoir demeurer à cet emploi aussi longtemps que je le veux.

(80) Avoir plus de chance de me spécialiser ☐ dans le domaine de travail que j'aime le mieux (i.e. comptabilité, formation, achats, pédagogie, procédure et droit scolaire, etc.) 699

ou 21

☐ Avoir un meilleur plan de sécurité sociale au tra[illegible] (plan de pension, d'assurance-vie o[illegible]surance-santé).

(81) Avoir plus de chance de former et de développer mes subordonnés pour des postes de responsabilité dans la compagnie. ☐ 700

ou 22

☐ Recevoir la responsabilité (i.e. être tenu responsable) d'un plus grand nombre de décisions importantes.

(82) Avoir davantage la possibilité d'être apprécié pour moi-même en tant que personne. ☐ 701

ou 23

☐ Avoir plus de pouvoir et d'autorité dans dans mon emploi.

(83) Avoir à transiger directement avec ☐ moins de personnes dans la Commission pour faire mon travail.
702

ou 24

☐ Avoir moins de gens à qui plaire, être moins exposé aux critiques.

(84) Avoir un équipement et des installations ☐ de travail plus efficaces.
703

ou 25

☐ Avoir moins d'inquiétudes, de tensions et de troubles.

(85) Recevoir la responsabilité (i.e. être tenu ☐ responsable) d'un plus grand nombre de décisions importantes.
704

ou 26

☐ Avoir plus de chance de me spécialiser dans le domaine de travail que j'aime le mieux (i.e. comptabilité, formation, achats, pédagogie, procédure et droit scolaire, etc.)

(86) Avoir plus de pouvoir et d'autorité dans ☐ mon emploi.
705

ou 27

☐ Avoir plus de chance de former et de développer mes subordonnés pour des postes de responsabilité dans la compagnie.

(87) Avoir moins de gens à qui plaire, être ☐ moins exposé aux critiques.
706

ou 28

☐ Avoir davantage la possibilité d'être apprécié pour moi-même en tant que personne.

(88) Avoir moins d'inquiétudes, de tensions ou ☐ de troubles.
707

ou 29

☐ Avoir à transiger directement avec moins de personnes dans la Commission pour faire mon travail.

(89) Avoir des locaux de travail plus plaisants ☐ et plus attrayants.
708

ou 30

☐ Avoir un équipement et des installations de travail plus efficaces.

(90) Avoir une plus grande possibilité de me ☐ faire des amis intimes au travail.
709

ou 31

☐ Avoir des heures de travail mieux définies et plus régulières.

(91) Avoir plus de chance de me spécialiser ☐ dans le domaine de travail que j'aime le mieux (i.e. comptabilité, formation, achats, pédagogie, procédure et droit scolaire, etc.)
710

ou 32

☐ Avoir plus de pouvoir et d'autorité dans mon emploi.

(92) Avoir plus de chance de former et de dé- ☐ velopper mes subordonnés pour des postes de responsabilité dans la compagnie.
711

ou 33

☐ Avoir moins de gens à qui plaire, être moins exposé aux critiques.

(93) Avoir davantage la possibilité d'être ap- ☐ précié pour moi-même en tant que personne.
712

ou 34

☐ Avoir moins d'inquiétudes, de tensions et de troubles.

(94) Avoir à transigerdirectement avec ☐ moins de personnes dans la Commission pour faire mon travail.
713

ou 35

☐ Avoir des locaux de travail plus plaisants et plus attrayants.

(95) Avoir un équipement et des installations ☐ de travail plus efficaces.
714

ou 36

☐ Avoir plus de chance de consacrer à mon travail toutes mes énergies et mes ressources personnelles.

(96) Avoir moins de gens à qui plaire, être ☐ moins exposé aux critiques.
715

ou 37

☐ Avoir plus de chance de me spécialiser dans le domaine de travail que j'aime le mieux (i.e. comptabilité, formation, achats, pédagogie, procédure et droit scolaire, etc.)

(97) Avoir moins d'inquiétudes, de tensions et ☐ de troubles.
716

ou 38

☐ Avoir plus de chance de former et de développer mes subordonnés pour des postes de responsabilité dans la compagnie.

(98) Avoir des locaux de travail plus plaisants ☐ et plus attrayants.
717

ou 39

☐ Avoir davantage la possibilité d'être apprécié pour moi-même en tant que personne.

(99) Avoir plus de chance de consacrer à mon ☐ travail toutes mes énergies et mes ressources personnelles.
718

ou 40

☐ Avoir à transiger directement avec moins de personnes dans la Commission pour faire mon travail.

Le questionnaire qui suit se veut une étude de ce que vous pensez à propos de certaines questions sociales et personnelles qui sont de grande importance. La meilleure réponse à chacune des propositions ci-dessous est votre opinion personnelle. Nous avons essayé de couvrir plusieurs points de vue différents et opposés; vous pouvez être complètement d'accord avec certaines propositions, en complet désaccord avec certaines autres ou dans l'incertitude quant à un certain nombre.

Pour chacune des propositions, vous entourez sur la ligne du dessous le nombre qui correspond à votre degré d'accord ou de désaccord.

+3 Je suis TOTALEMENT D'ACCORD
+2 Je suis ASSEZ D'ACCORD
+1 Je suis PEU D'ACCORD
-1 Je suis PEU EN DESACCORD
-2 Je suis ASSEZ EN DESACCORD
-3 Je suis TOTALEMENT EN DESACCORD

Très important: Vous répondez à tous les énoncés sans exception.

D'ACCORD			EN DESACCORD		
totalement	assez	peu	peu	assez	totalement
-3	+2	+1	-1	-2	-3

1. 719 Il n'est que naturel d'être beaucoup plus familier avec les idées auxquelles on croit qu'avec celles auxquelles on s'oppose. (41)

+3 +2 +1 -1 -2 -3

2. 720 J'aimerais trouver quelqu'un qui me dise comment résoudre mes problèmes personnels. (42)

+3 +2 +1 -1 -2 -3

D'ACCORD			EN DESACCORD		
très	assez	un peu	un peu	assez	très
+3	+2	+1	-1	-2	-3

3. 721 Dans le feu d'une discussion, je deviens si absorbé(e) par ce que je vais dire que j'en oublie d'écouter les autres. (43)

+3 +2 +1 -1 -2 -3

4. 722 Les compromis avec nos adversaires politiques sont dangereux; ils conduisent habituellement à la trahison des nôtres. (44)

+3 +2 +1 -1 -2 -3

5. 723 Le pire crime qu'on puisse commettre, c'est d'attaquer publiquement ceux qui croient aux mêmes choses que soi. (45)

+3 +2 +1 -1 -2 -3

6. 724 Le sang me bout dans les veines chaque fois que quelqu'un refuse obstinément de reconnaître son erreur. (46)

+3 +2 +1 -1 -2 -3

7. 725 La plupart des gens ne savent pas reconnaître eux-mêmes ce qui est bon pour eux. (47)

+3 +2 +1 -1 -2 -3

E D U Q 8170102 C

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION
DIRECTION GÉNÉRALE DE LA PLANIFICATION

DOCUMENTS
ÉTUDES ET RECHERCHES **2-28**

LES CADRES DES COMMISSIONS SCOLAIRES

3: leurs opinions sur le perfectionnement

Robert Ayotte
Robert Pelletier

Septembre 1972

28-1132

E D U Q 8170102 C

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION
DIRECTION GÉNÉRALE DE LA PLANIFICATION

DOCUMENTS
ÉTUDES ET RECHERCHES **2-28**

LES CADRES DES COMMISSIONS SCOLAIRES

3: leurs opinions sur le perfectionnement

Septembre 1972

Robert Ayotte
Robert Pelletier

28-1132

TABLE DES MATIERES

TABLE DES MATIERES I

LISTE DES TABLEAUX ET DES FIGURES V

INTRODUCTION 1

CHAPITRE I - BESOIN DE PERFECTIONNEMENT 2

A- Tâches pour lesquelles les administrateurs se disent mieux ou moins bien préparés 2

1- Tâches où la préparation est estimée la meilleure 3

2- Tâches où la préparation est estimée insuffisante 6

B- Cours déjà suivis jugés les plus utiles 12

1- Cours réguliers 13

2- Cours de perfectionnement 14

C- Domaines jugés les plus utiles en vue d'un perfectionnement futur 16

1- Domaines choisis indépendemment de tout projet de perfectionnement 16

2- Domaines choisis en vue d'un projet de perfectionnement 19

D- Besoins révélés par le profil des cadres scolaires 21

E- Résumé 25

CHAPITRE II- MOTIVATION AU PERFECTIONNEMENT 27

A- Intérêt pour les activités de perfectionnement 27

B- Principales raisons d'entreprendre des activités de perfectionnement 39

1- Visant l'obtention d'un diplôme 39

2- Ne visant pas l'obtention d'un diplôme 40

C- Résumé 41

CHAPITRE III- OBSTACLES AU PERFECTIONNEMENT 43

A- Explications données aux démarches infructueuses 43

B- Raisons de ne pas entreprendre des études 45

1- Raisons de ne pas poursuivre des études en vue d'un diplôme 46

2- Raisons de ne pas poursuivre des études ne menant pas à un diplôme 48

C- Conditions susceptibles de faire accepter les cours de perfectionnement 49

D- Indices de mobilité, de disponibilité et d'activité 51

1- Indice de mobilité 51

2- Indice de disponibilité 52

3- Indice d'activité 53

E- Résumé 55

CHAPITRE IV- CONCEPTION QUE SE FONT LES CADRES DU PERFECTIONNEMENT 56

A- Caractère théorique ou pratique du perfectionnement passé 58

B- Adaptation du perfectionnement aux besoins des cadres 61

1- Adaptation par rapport aux besoins individuels 63

2- Adaptation du perfectionnement aux exigences de la fonction 65

3- Sommaire 66

C- Appréciation générale du contenu 67

CHAPITRE V- FORMULES SUGGEREES POUR LE PERFECTIONNEMENT 69

A- Adaptation de la pédagogie au perfectionnement des cadres 69

B- Formules pédagogiques 73

1- Méthodes didactiques magistrales: l'exposé, la conférence 74

2- Méthodes actives 75

3- Stages dans un milieu de travail 82

C- Média suggérés 83
1- Le professeur-conférencier 84
2- Le cours par correspondance 84
3- La télévision 84
D- Apprécіation des diffuseurs 85
E- Evaluation 87

CHAPITRE IV- ORGANISATION DU PERFECTIONNEMENT 88
A- Temps 89
1- Epoque 89
2- Partage du temps entre le travail et le perfectionnement 90
B- Vacances 98
1- Nombre de jours ouvrables pris pour vacances, en 1969 98
2- Période de vacances continue ou discontinue 98
3- Epoque de l'année où les cadres prennent leurs vacances 100
C- Libération des obligations du travail 100
1- Perfectionnement à temps partiel 101
2- Perfectionnement à temps plein 102
D- Lieu 102
E- Institution 104
1- Université 104
2- CEGEP 105
3- Institutions privées 106
4- Ministère de l'Education 106
F- Composition du groupe 107
1- Grandeur du groupe 107
2- Milieu de travail d'origine des participants 108
3- Homogénéité du groupe en fonction du poste et du service 109
4- Composition du groupe et base territoriale d'organisation 113

G- Reconnaissance du diplôme ou de son équivalent 113
H- Financement du perfectionnement 115
I- Information 117

CONCLUSIONS 119

RECOMMANDATIONS 130

BIBLIOGRAPHIE 134

ANNEXES: 136
1- Construction des indices 137
2- Formation et perfectionnement 142

LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES

		Pages
I - 1	Tâches pour lesquelles les cadres se disent le mieux préparés, selon le poste	4
I - 2	Tâches pour lesquelles les cadres se disent le mieux préparés, selon le service	5
I - 3	Tâches pour lesquelles les cadres se disent moins bien préparés, selon le poste	7
I - 4	Tâches pour lesquelles les cadres se disent moins bien préparés, selon le service	8
I - 5	Indice d'utilité perçue des cours réguliers et rang du cours selon son utilité	12
I - 6	Indice d'utilité perçue des cours de perfectionnement et rang d'importance des cours selon leur utilité	15
I - 7	Domaines jugés les plus utiles en vue d'un perfectionnement futur	17
I - 8	Indice d'utilité attribué aux spécialités d'un perfectionnement futur	19
II - 1	Cadres qui ont suivi ou qui suivent présentement des cours de perfectionnement (Q.42)	30
II - 2	Cadres scolaires qui ont l'intention de poursuivre des études en vue d'un diplôme (Q.59)	31
II - 3	Cadres scolaires qui ont l'intention de poursuivre des études sans l'obtention d'un diplôme	33
II - 4	Intérêt passé des cadres pour les études	34
II - 5	Intérêt présent des cadres pour les études	34
II - 6	Patterns de réponses aux questions 42 - 57 - 58 - 59 - 69	35
II - 7	Principales raisons de poursuivre des études en vue de l'obtention d'un diplôme ou non	41

		Pages
III - 1	Raisons qui ont empêché les démarches d'aboutir	44
III - 2	Pourcentage et rang en regard des raisons de ne pas se perfectionner	47
III - 3	Conditions susceptibles de faire accepter des cours de perfectionnement	50
V - 1	Répartition procentuelle des répondants selon les méthodes actives suggérées	77
VI - 1	Choix du temps partiel ou temps plein chez les cadres intéressés au perfectionnement ne menant pas à un diplôme	93
VI - 2	Moments choisis pour les cours à temps partiel	94
VI - 3	Saisons choisies pour les sessions intensives	95
VI - 4	Choix du temps partiel ou du temps plein chez les cadres non actuellement intéressés à suivre des cours ne menant pas à un diplôme	96
VI - 5	Moment choisis pour les cours à temps partiel par ceux qui ne sont pas actuellement intéressés à suivre des cours ne menant pas à un diplôme	97
VI - 6	Raison motivant le morcellement des vacances	99
VI - 7	Formes d'aide les plus souvent choisies	116

INTRODUCTION

Ce troisième tome aborde maintenant la question du perfectionnement; vous n'y trouverez pas un traité général sur la question ni un programme défini et prêt à mettre en application, mais une recherche qui vous permettra de savoir:

1- si les cadres scolaires ressentent un besoin de se perfectionner;
2- si les cadres sont motivés à poser des gestes en vue de compléter leur formation;
3- quels sont les obstacles déjà rencontrés ou prévus qui viendraient faire obstruction à leur désir de perfectionnement;
4- enfin quelle conception ils se font:
   a) du perfectionnement,
   b) de son contenu,
   c) de sa pédagogie;
   d) des moyens de transmission,
   e) des conditions générales d'organisation.

L'objectif de cette partie de l'étude est donc de présenter le désir, la motivation, l'intérêt et la conception des cadres des commissions scolaires[1] face au perfectionnement[2].

---

1) L'introduction du tome 1 précise la population visée par cette recherche.

2) Voir l'annexe 2, p.143, pour trouver la définition donnée aux mots: formation et perfectionnement.

CHAPITRE I

BESOIN DE PERFECTIONNEMENT

Au cours de ce chapitre, nous tenterons, en premier lieu, de voir si les cadres scolaires ressentent, dans l'exercice de leurs tâches, un besoin de perfectionnement et, si c'est le cas, dans quels domaines; en second lieu, nous verrons si, à la suite du profil des cadres scolaires, nous pouvons conclure à une adaptation adéquate à leurs fonctions ou à un besoin d'acquérir de nouvelles connaissances, de développer des habiletés ou de modifier des attitudes.

A- Tâches pour lesquelles les administrateurs se disent mieux ou moins bien préparés.

Sur la liste des tâches, telle qu'elle apparaît au tableau I-18[1], on demande aux cadres scolaires d'indiquer au choix les trois tâches pour lesquelles ils se sentent le mieux préparés et les trois tâches pour lesquelles ils se sentent le moins préparés[2].

---

1) Tome 1, p. 110.

2) Dans les deux cas, on a construit un indice en donnant un poids de 3 au premier choix, de 2 au second et de 1 au troisième. Le score maximal est de 300, c'est-à-dire 100% des répondants qui retiennent la même tâche comme premier choix. Nous n'avons retenu que les tâches dont l'indice atteint au moins 75.

1- Tâches où la préparation est estimée la meilleure

Aux tableaux I-1 et I-2, vous trouverez les tâches pour lesquelles les cadres croient avoir la meilleure préparation, et le rang de chacune.

Pour l'ensemble des cadres, les trois premières tâches choisies concernent la planification (25)[1], l'organisation et la coordination des services (29), et la définition des activités du personnel en termes de cours, de programmes et d'horaires (13); en somme, les principales fonctions qui ressortissent au mandat des cadres. Trois autres ont trait aux relations soit internes à l'administration scolaire (14 et 27), soit avec les élèves (28). Enfin, deux autres choix se rapportent à l'administration des budgets (03) et à l'évaluation des besoins d'équipement (11).

Il y a une grande homogénéité dans les choix, quel que soit le sous-groupe en fonction du poste ou du service. Néanmoins, quelques particularités méritent d'être signalées. Les directeurs d'école n'ont fait aucun choix dans le groupe des tâches budgétaires et des besoins d'équipement, mais ils insistent par ailleurs sur les échanges avec les élèves, le travail en comité et l'organisation du travail des professeurs. Les adjoints se disent bien préparés aux relations extérieures et à l'ensemble des tâches comptables, budgétaires ou d'inventaire.

---

1) Numéro correspondant à chacune des tâches.

Tableau I-1 Tâches pour lesquelles les cadres se disent le mieux préparés, selon le poste

Tâches \ Poste	Ensemble		Directeurs		Chefs de service		Adjoints		Directeurs d'école	
	Score	Rang	Score	Rang	Score	Rang	Score	Rang	Score	Rang
25- Planifier les projets et politiques	86.2	1	96.3	1	98.0	1	86.7	1	55.3	4
29- Coordonner et organiser les services	49.9	3	91.8	2	52.7	3				
14- S'occuper des relations intérieures	44.6	4	28.1	6			34.6	7	102.7	2
15- S'occuper des relations extérieures							51.9	5.5		
22- Participer à des comités			25.5	8					33.4	5
20- Donner des consultations aux subalternes	27.1	7			33.4	5			25.7	7
1,- Planifier les activités du personnel (cours-programmes)	57.8	2	39.0	4	59.4	2	69.3	2	64.1	3
12- Organiser l'emploi du temps des professeurs									31.3	6
28- Avoir des rencontres et des échanges avec les élèves	38.4	5							110.0	1
08- Recruter, engager, évaluer le personnel					27.9	6				
01- Vérifier les procédures comptables			27.5	7			51.9	5.5		
02- Préparer budgets et états financiers			34.0	5			52.2	4		
03- Administrer et contrôler les budgets	26.4	8	48.8	3			60.8	3		
11- Evaluer les besoins d'équipement	34.8	6	25.0	9	49.4	4	30.4	8		

Tableau I-2 Tâches pour lesquelles les cadres se disent le mieux préparés, selon le service

Tâches \ Service	Ensemble		Administration générale		Services pédagogiques		Services aux étudiants		Services administratifs		Direction d'école	
	Score	Rang	Score	Rang	Score	Rang	Score	Rang	Score	Rang	Score	Rang
25- Planifier les projets et politiques	86.2	1	37.6	6	123.2	1	92.8	1	117.0	2	55.3	4
29- Coordonner et organiser les services	49.9	3	54.2	4	63.8	3	71.5	2				
14- S'occuper des relations intérieures	44.6	4	42.2	5					44.4	3	102.7	2
22- Participer à des comités					28.4	6					33.4	5
20- Donner des consultations aux subalternes	27.1	7			33.3	4	46.1	5			25.7	7
13- Planifier les activités du personnel (cours-programmes)	57.8	2			91.8	2	60.1	3			64.1	3
28- Avoir des rencontres et des échanges avec les élèves	38.4	5					57.1	4			110.1	1
12- Organiser l'emploi du temps des professeurs											31.3	6
08- Recruter, engager, évaluer le personnel					27.9	7						
01- Vérifier les procédures comptables			83.4	2								
02- Préparer budgets et états financiers			70.9	3								
03- Administrer et contrôler les budgets	26.4	8	86.6	1					32.2	4		
11- Evaluer les besoins d'équipement	34.8	6			30.5	5	41.5	4	122.5	1		
17- Rédiger et vérifier les commandes									30.0	5		

En fonction des services, nous remarquons que les cadres de l'administration générale et des services administratifs ne prétendent avoir aucune compétence particulière pour les tâches à caractère pédagogique ou pour la gestion du personnel. Les cadres de l'administration générale se disent mieux préparés aux tâches budgétaires d'abord, et aux tâches de relations intérieures, de coordination et de planification ensuite. Les responsables des services pédagogiques et des services aux étudiants donnent un score très élevé à la planification, mais ne choisissent aucune tâche à caractère budgétaire. Les cadres des services administratifs se disent particulièrement bien préparés à l'évaluation des besoins d'équipement et à la planification.

2- Tâches où la préparation est estimée insuffisante

Les principales tâches pour lesquelles les cadres scolaires expriment une carence de préparation sont inscrites, par ordre de besoin décroissant, aux tableaux I-3 et I-4. Ces deux tableaux indiquent que les choix se portent sur un plus grand nombre de tâches que dans le cas des tâches où la préparation est jugée la meilleure; les scores sont en conséquence moins élevés et plus proches les uns des autres. Il y en a trois cependant où le manque de préparation est un peu plus ressenti: les deux premières ont trait à l'administration budgétaire (02-03) et la troisième à l'organisation des services et leur coordination (29).

Tableau I-3 Tâches pour lesquelles les cadres se disent moins bien préparés, selon le poste

Tâches \ Poste	Ensemble		Directeurs		Chefs de service		Adjoints		Directeurs d'école	
	Score	Rang	Score	Rang	Score	Rang	Score	Rang	Score	Rang
25- Planifier les projets et politiques	28.8	9.5			25.1	8.5	70.0	1		
29- Coordonner et organiser les services	49.7	3	51.3	3	54.4	3	39.2	7	44.9	6
14- S'occuper des relations intérieures	28.8	9.5	34.9	6	25.8	7	36.1	8	27.8	9
15- S'occuper des relations extérieures	35.6	6	32.6	8	34.5	5	45.1	3	34.6	7
22- Participer à des comités	31.2	7					28.7	10	53.9	2
13- Planifier les activités du personnel (cours-programmes)	37.9	4			33.5	6	41.3	5	63.2	1
08- Recruter, engager, évaluer le personnel	37.5	5	45.3	4	40.0	4	50.7	6		
09- Définir les tâches des subalternes	27.7	11	31.5	9			46.5	2		
10- S'occuper du perfectionnement du personnel professionnel							30.2	10		
26- Appliquer les conventions collectives	30.1	8	44.6	5					45.5	5
01- Vérifier les procédures comptables			34.5	7			33.9	9		
02- Préparer budgets et états financiers	56.2	2	58.8	2	59.6	2	42.8	4	52.7	4
03- Administrer et contrôler les budgets	63.4	1	66.3	1	78.2	1			56.3	3
11- Evaluer les besoins d'équipement					25.1	8.5			30.0	8

Tableau I-4 Tâches pour lesquelles les cadres se disent moins bien préparés, selon le service

Tâches \ Service	Ensemble		Administration générale		Services pédagogiques		Services aux étudiants		Services administratifs		Direction d'école	
	Score	Rang	Score	Rang	Score	Rang	Score	Rang	Score	Rang	Score	Rang
25- Planifier les projets et politiques	28.8	9.5	32.5	7.5	33.9	5			40.3	6		
29- Coordonner et organiser les services	49.7	3	35.8	6	43.3	3	69.6	2	83.4	1	44.9	6
14- S'occuper des relations intérieures	28.8	9.5	47.4	3			29.4	6			27.8	9
15- S'occuper des relations extérieures	35.6	6	32.5	7.5	33.1	7	40.1	5	43.5	4	34.6	7
22- Participer à des comités	31.2	7			28.7	8					53.9	2
13- Planifier les activités du personnel (cours-programmes)	37.9	4					54.2	4			63.2	1
08- Recruter, engager, évaluer le personnel	37.5	5	35.0	1	38.7	4	28.0	7	51.2	3		
09- Définitir les tâches des subalternes	27.7	11	51.6	2					36.0	7		
24- Négocier avec les syndicats			37.9	5								
26- Appliquer les conventions collectives	30.1	8	44.5	4							45.5	5
01- Vérifier les procédures comptables			42.1	5					43.3	5		
02- Préparer budgets et états financiers	56.2	2	40.6	6	69.0	2	66.2	3	27.7	8	5 .7	4
03- Administrer et contrôler les budgets	63.4	1	29.1	9	75.5	1	92.1	1	59.2	2	53.6	3
11- Evaluer les besoins d'équipement					32.0	6					30.0	8

L'appartenance à un poste ou à un service modifie-t-elle cet ordre de choix? Ce n'est pas le cas pour les directeurs et les chefs de service. Les adjoints cependant voudraient se préparer davantage au travail de planification (25), à la définition des tâches des subalternes (09) et aux relations extérieures (15). Les directeurs d'école se sentent, eux, plus démunis pour la planification des activités du personnel enseignant (cours, programmes, horaires) (13), pour la participation à des comités (22) et pour l'administration des budgets (03).

Il y a également une grande homogénéité selon le service; toutefois, les cadres de l'administration générale et des services auxiliaires semblent plus particulièrement souffrir de lacunes dans le domaine de la gestion du personnel (08-09-14).

Il apparaît clairement qu'un bon nombre d'administrateurs scolaires recherchent une meilleure préparation dans des domaines connexes à leurs responsabilités; ainsi les cadres des services pédagogiques, ceux des services aux étudiants et les directeurs d'école désirent une préparation à l'administration budgétaire; de leur côté, les adjoints veulent se préparer au rôle de planificateur.

En résumé, les principaux domaines où les cadres scolaires se sentent le plus démunis sont:

a) la gestion budgétaire et financière:
   - préparation des budgets et des états financiers;
   - administration et contrôle du budget;

b) la gestion du personnel
   - sur le plan individuel
     . recrutement, engagement et évaluation;
     . répartition des tâches;
   - sur le plan collectif:
     . négociation avec les syndicats;
     . application des conventions collectives;

c) les grandes fonctions de cadres
   - planification;
   - établissement des politiques;
   - organisation des services;
   - coordination entre les services;
   - relations intérieures et extérieures.

Les lacunes ressenties par les cadres portent donc à la fois sur les principaux secteurs de la gestion, c'est-à-dire le personnel, le budget et l'équipement, et sur les principales fonctions essentielles pour qu'une organisation puisse réaliser ses objectifs. En somme, les malaises observés dans le fonctionnement des services[1] d'une part, l'inquiétude et les conflits vécus par les cadres dans l'exercice de leurs fonctions[2] d'autre part peuvent provenir du fait que bon nombre d'administrateurs scolaires se sentent de plus en plus dépassés par les exigences de l'administration moderne. Et cette mésadaptation

---

1) Tome 1, chapitre VI.

2) Tome II, pp. 39 et suivantes.

se manifesterait à la fois par une attitude dominatrice et autoritaire et par une recherche de techniques et d'outils susceptibles de fournir des réponses à leurs problèmes administratifs. Il est évident que les cadres scolaires recherchent des façons de faire et veulent développer des habiletés dans des domaines trop souvent étrangers à leur formation professionnelle, mais domaines auxquels ils sont tous les jours confrontés.

B- Cours déjà suivis jugés les plus utiles[1]

Malgré les besoins de perfectionnement exprimés, on peut quand même poser l'hypothèse que le bagage déjà acquis par les administrateurs durant le cycle régulier de leurs études ou au cours des sessions de perfectionnement a été jugé d'une certaine utilité. C'est pourquoi il peut être opportun de mesurer l'utilité subjective que ces cours ont pu avoir pour l'administrateur; une telle mesure peut permettre de juger, jusqu'à un certain point, de la consistance ou de la continuité existant ou non entre, d'une part, l'utilité des cours réguliers et les besoins de perfectionnement exprimés et, d'autre part, l'utilité des cours réguliers et les tâches pour lesquelles les administrateurs se perçoivent le mieux préparés.

Tableau I-5 Indice d'utilité perçue des cours réguliers et rang du cours selon son utilité

Rang	Cours	Indice brut
1	Pédagogie	212
2	Psychologie	187
3	Gestion	148
4	Humanités	146
5	Sciences	102
6	Finance et Commerce	88
7	Animation et Dynamique	72
8	Techniques et Métiers	51
9	Sciences sociales	33

1) Cet indice a été calculé en multipliant la fréquence par 3 pour un premier choix, par 2 pour un deuxième choix et par 1 pour un troisième choix; l'indice maximal possible est de 708. Toutefois, compte tenu du nombre de catégories de cours (9), nous pouvons dire qu'un indice d'environ 78 ou plus est significatif, au plan statistique, d'une certaine utilité.

1- Cours réguliers

A la question demandant quels sont les cours qui vous ont été le plus utiles pour l'exercice de vos fonctions, les réponses, telles que consignées au tableau I-5, donne une nette priorité à la pédagogie et à la psychologie. Telle que formulée, la question pouvait difficilement entraîner une autre reponse puisque la grande majorité des administrateurs sont d'anciens enseignants.

Cette adéquation de la perception de l'utilité d'un cours en regard des fonctions antérieures et/ou actuelles semble se confirmer puisqu'au tableau I-5, la pédagogie, la psychologie, les humanités et les sciences occupent quatre des cinq premières positions et que ces cours sont davantage orientés vers l'enseignement.

Les domaines qui se rapprochent le plus de la formation d'administrateur, outre la gestion, sont, sans contredit, finance et commerce, animation et dynamique de groupe, et sciences sociales; ces derniers se situent en fin de série. Que les répondants aient eu des cours dans ces disciplines, ce n'est pas d'elles qu'ils ont retiré le plus d'avantages pour leur travail. Toutefois, nous pouvons nous demander si la réponse aurait été la même si nous avions, dans la question, fait plus explicitement référence à l'exercice de leurs fonctions actuelles de gestion.

L'homogénéité de la population s'impose encore ici malgré les quelques différences observées en fonction du test de proportion sur les distributions originales.

2) Cours de perfectionnement

Comme on peut le voir au tableau I-6, l'indice d'utilité des cours de perfectionnement est beaucoup plus faible que celui des cours du cycle régulier; cela est dû en premier lieu au fait que seulement 159 administrateurs scolaires ont suivi des cours de perfectionnement et qu'ils n'ont pas nécessairement inscrit trois choix, comme la question le leur demandait. On remarque en outre que les choix sont plus également répartis que dans le cas précédent où les écarts étaient plus grands; cette répartition provient aussi du fait que l'utilité pouvait être appréciée aussi bien en fonction des tâches passées que des tâches actuelles.

Les trois cours aux indices les plus élevés se rapportent à la pédagogie ou à des contenus d'enseignement. Les quatre cours suivants, qui ont des indices très voisins, concernent la gestion, les finances ou les sciences psycho-sociales. Les cadres scolaires considèrent tous les cours comme ayant une valeur presque égale; les cadres, ayant le choix de leurs cours de perfectionnement beaucoup plus qu'ils ne l'avaient eu pour leurs cours réguliers, ont choisi ces cours en fonction de besoins bien précis à

satisfaire. Cette possibilité de choix a eu pour effet de donner aux divers cours une utilité à peu près égale.

Tableau I-6 Indice d'utilité perçue des cours de perfectionnement et rang d'importance des cours selon leur utilité

Rang	Cours	Indice brut
1	Pédagogie	54
2	Sciences	42
3	Humanités	31
4.5	Gestion	30
4.5	Finance et Commerce	30
6.5	Animation	27
6.5	Sciences sociales	27
8	Techniques et Métiers	18
9	Psychologie	15

En somme, lorsque nous demandons à des cadres scolaires en exercice d'évaluer en termes d'utilité les cours de perfectionnement suivis au long de leur carrière dans l'éducation, ils privilégient encore les cours orientés vers la pédagogie et l'enseignement et ne classent qu'en seconde place les cours davantage centrés sur la gestion. Nous pouvons alors conclure qu'un bon nombre d'entre eux n'ont jamais suivi de cours de gestion et que parmi ceux qui en ont suivi plusieurs sont demeurés insatisfaits.

C- Domaines jugés les plus utiles en vue d'un perfectionnement futur

1- Domaines choisis indépendamment de tout projet de perfectionnement

On a demandé aux administrateurs scolaires dans quels domaines il serait plus utile pour eux de se perfectionner, compte tenu des problèmes soulevés par l'exercice de leurs fonctions. Ils devaient, à partir d'une liste préétablie de 40 domaines, en sélectionner trois. Nous avons pondéré[1] leurs réponses et tenant compte du hasard qui peut jouer sur les 40 domaines suggérés, nous pouvons dire qu'un indice supérieur à environ 23 indique un certain intérêt des administrateurs malgré que le maximum de l'indice soit de 708. Les onze principaux domaines, c'est-à-dire ceux qui ont été nommés au moins une fois, apparaissent au tableau I-7 selon un ordre d'importance décroissante.

Après avoir montré les difficultés qu'ont les administrateurs scolaires à exercer un "leadership" et à entretenir des relations fonctionnelles intra- et inter-services dans les commissions scolaires d'une part et avoir dégagé un besoin de statut assez prononcé et une orientation vers les relations humaines tels qu'exprimés à l'échelle de Auclair et Read d'autre part, il n'est pas

---

1) Premier choix 3
Deuxième choix 2
Troisième choix 1
Maximum 236 (répondants) x 3 708.

Tableau I-7 Domaines jugés les plus utiles en vue d'un perfectionnement futur

Rang	Domaine	Indice
1	Le leadership dans l'administration	93.0
2	Les relations humaines	79.0
3	Pratique de l'administration scolaire	75.0
4	Administration du personnel	57.0
5	Rôle des administrateurs dans les changements scolaires	45.0
6	Administration budgétaire	28.0
7	Principes fondamentaux et les objectifs dans l'élaboration d'un programme d'étude	24.0
8	Planification et développement	24.0
9	Stage pratique et dynamique de groupe	14.0
10	Informatique	14.0
11	Enseignement programmé et audio-visuel	11.0

Étonnant de trouver, aux premiers rangs des domaines jugés les plus utiles en vue d'un perfectionnement éventuel, le "leadership" dans l'administration et les relations humaines. La gestion dans un service public comme l'éducation n'est-elle pas avant tout une question de relations interpersonnelles, qu'il s'agisse de faire partager les objectifs, de les réaliser et d'assurer toutes les liaisons nécessaires à un bon fonctionnement. Toutefois, la résorption des conflits et des blocages administratifs ne résout pas toutes les difficultés techniques auxquelles font face les cadres scolaires.

Le troisième choix à indice élevé - la pratique de l'administration scolaire - annonce déjà un besoin des cadres scolaires quant au type de perfectionnement désiré: ils recherchent un savoir-faire qui leur permette de résoudre des difficultés d'opération. Les choix suivants, dont l'indice demeure encore significatif, concernent premièrement un perfectionnement sectoriel tel que la gestion du personnel et la gestion du budget; deuxièmement les valeurs, les attitudes et les objectifs à poursuivre dans un contexte de changement ou dans l'élaboration des programmes d'études; et troisièmement des techniques de planification et de développement. Les trois derniers domaines mentionnés se situent au-dessous de la limite de différence significative et se rapportent à des disciplines très particulières et très spécialisées.

Si on oriente l'attention des cadres vers les tâches et leur préparation à les remplir, ils expriment d'abord des besoins d'ordre sectoriel (budget), mais si on parle en termes de "rôle" et de "fonction" ils expriment alors des préoccupations au niveau du statut et au niveau des relations humaines.

L'expression des besoins de perfectionnement se fait de façon homogène sans distinction des postes ou des services.

2- Domaines choisis en vue d'un projet de perfectionnement

A ceux qui se proposent d'entreprendre des activités de perfectionnement d'ici les cinq prochaines années, que cela soit en vue d'un diplôme ou non, nous avons également demandé d'indiquer la spécialité qu'ils ont choisie. Signalons immédiatement que la grande majorité des cadres espèrent pouvoir réaliser une activité de perfectionnement au cours des cinq prochaines années: soit 40.9% en vue de l'obtention d'un diplôme et 46% sans attendre un diplôme.

Tableau I-8 Indice d'utilité attribué aux spécialités d'un perfectionnement futur

Cours avec diplôme	Indice[1]	Cours sans diplôme	Indice[1]
.Sciences administratives	153	.Sciences administratives	149
-sciences commerciales et administratives	(77)	-sciences commerciales et administratives	(84)
-administration scolaire	(76)	-administration scolaire	(65)
.Pédagogie	96	.Animation et dynamique de groupe	69
		.Pédagogie	59

1) L'indice a été calculé en accordant un poids de 3 au premier choix, de 2 au second et de 1 au troisième.

Parmi ceux qui veulent entreprendre un perfectionnement en vue d'un diplôme, deux catégories de cours retiennent principalement l'attention des cadres scolaires: les sciences administratives et la pédagogie. Ceux qui optent pour des cours en administration se répartissent en deux sous-groupes égaux: ceux qui choisissent l'administration scolaire proprement dite et ceux qui choisissent les sciences commerciales et administratives. Parmi ceux qui veulent entreprendre un perfectionnement ne menant pas à un diplôme, trois catégories de cours reviennent plus souvent: les sciences administratives et la pédagogie comme dans le cas précédent et de plus des stages en animation et en dynamique de groupe.

Si les cours de perfectionnement suivis dans le passé n'ont pas été choisis principalement en fonction de l'exercice des tâches administratives, il n'en est pas de même des cours projetés pour les cinq prochaines années. En somme, nous retrouvons dans cette section la même préoccupation que dans la section précédente, à savoir: le besoin d'une plus grande compétence en gestion et en relations humaines. En effet, le fonctionnement du système d'éducation exige qu'un plus grand nombre de personnes participent à la réalisation des objectifs.

La réapparition des cours de pédagogie parmi les cours prioritaires étonne au premier coup d'oeil, mais il ne faut pas oublier que plusieurs des cadres interviewés ont des responsabilités à caractère pédagogique et que certains autres désirent un complément de formation en pédagogie pour mieux assumer leurs responsabilités administratives dans un contexte éducationnel.

D- Besoins révélés par le profil des cadres scolaires

Les cadres scolaires affichent, en nombre d'années, une scolarité nettement plus élevée que l'ensemble des cadres de l'entreprise privée dont nous avons déjà parlé; toutefois, cette scolarité est orientée davantage vers la formation professionnelle d'enseignant que vers la formation de gestionnaire. Même les cours de perfectionnement déjà suivis ont, dans bien des cas, peu de pertinence avec les besoins de personnes engagées à un niveau de gestion. Le nombre d'années de scolarité n'est donc pas un critère suffisant pour juger si un candidat est apte à exercer une fonction de direction; la spécialité des études poursuivies fournit déjà un critère supplémentaire.

Il est également apparu que le milieu de l'enseignement était assez fermé sur lui-même; il y a peu de personnes qui sont venues de l'industrie et des services privés ou publics pour faire carrière dans l'administration scolaire. Les cadres sont le plus souvent issus du personnel enseignant. Un fait significatif de cette tendance est la création de sections d'administration scolaire à l'intérieur des facultés des sciences de l'éducation.

Une des premières constations du professionnel enseignant lorsqu'il devient cadre est la fragmentation de son temps de travail en une multitude de tâches et de démarches disparates; il en résulte un danger, celui d'être submergé par les tâches les plus immédiates et les plus contraignantes et de délaisser les plus fondamentales qui exigent une réflexion assidue et des consultations nombreuses. D'où l'importance pour le cadre d'avoir une bonne

compréhension de ses fonctions comme de l'importance et des exigences réciproques de chacune d'elles. Si un cadre veut tout faire et tout contrôler par lui-même, il risque de bâcler ses tâches les plus importantes; le problème de l'organisation du travail est primordial pour un cadre qui veut résister à l'envahissement de son domaine par son personnel et à l'encombrement de son pupitre par des piles de dossiers à réviser.

Une bonne organisation du travail du cadre suppose en outre une perception adéquate de sa position hiérarchique et des rôles qui en découlent; elle suppose aussi une vision claire des grandes fonctions de la gestion. Une autre condition pour un travail efficace est le support que fournit une organisation bien structurée.

Sans doute n'avons-nous pas fait de diagnostic sur le fonctionnement réel des commissions scolaires, mais les opinions des cadres interviewés sont unanimes à nous décrire d'une part une situation où les structures administratives sont déficientes, où les rôles et le partage des responsabilités sont mal définis et où l'équilibre des fonctions d'administrateurs laissent à désirer, et à admettre d'autre part certaines lacunes au niveau de la compétence individuelle. Le perfectionnement, pour atteindre son but, devra être une réponse non seulement aux besoins individuels, mais aussi aux besoins de l'organisation.

Nous avons vu également que les cadres scolaires consacrent beaucoup de temps aux relations interpersonnelles aussi bien horizontales que verticales, mais qu'ils éprouvent beaucoup de difficultés et que les résultats qu'ils obtiennent ne semblent pas à la mesure des efforts déployés. Face aux difficultés organisationnelles et interpersonnelles, il apparaît très important de travailler à former des équipes de gestion. Une équipe de gestion est fondée avant tout sur l'existence d'objectifs clairs et partagés et sur une stratégie commune de façon que tous ses membres se sentent solidaires et que tous travaillent dans le même sens; trop d'unités administratives trouvent encore leur raison d'être dans leur auto-suffisance plutôt que dans leur participation à l'exécution des objectifs visés. Ainsi la planification des ressources humaines et matérielles et la planification des objectifs pédagogiques ne doivent pas se faire séparément. Une équipe de gestion exige également de ses membres une aptitude à coordonner leurs efforts et leurs opérations. Actuellement, les cadres de certains services ont tendance à insister plus sur une seule fonction que sur certaines autres.

Pour que les responsables d'un programme de perfectionnement réussissent à former une équipe de gestion, ils doivent au préalable avoir une bonne connaissance du milieu de travail et très souvent intervenir au sein de ce même milieu.

Tout programme de perfectionnement doit également agir sur les attitudes des cadres. Il importe qu'un bon nombre d'entre eux modifient certaines de leurs attitudes s'ils veulent trouver une solution adéquate à leurs problèmes.

Le cadre scolaire ressent de la difficulté à s'adapter à son nouveau rôle de gestionnaire et à se voir confronté à des exigences de rendement sous pression et aux impératifs de l'organisation. Il considère bien des fois que les exigences de ses nouvelles fonctions l'obligent à sacrifier certaines de ses aspirations individuelles. En outre, plusieurs cadres entretiennent des préjugés vis-à-vis ceux qui manifestent des intérêts monétaires et matériels. Il y a là un biais susceptible d'engendrer des incompréhensions entre les responsables de l'administration du budget et de l'équipement et ceux des services pédagogiques et des services aux étudiants.

Il faudrait réaliser un meilleur équilibre entre une gestion du personnel qui tienne compte des aspirations des personnes d'une part et une gestion orientée vers la réalisation des objectifs du système tant du point de vue qualitatif que quantitatif d'autre part. Il est apparu antérieurement que les cadres montraient beaucoup de réticence à exercer des pressions sur le personnel en vue de la réalisation des objectifs même s'ils tenaient par ailleurs au respect des normes et des échéanciers.

On remarque aussi une tendance selon laquelle bon nombre de cadres sentent leur autorité menacée par leurs subordonnés et agissent en contrepartie de façon autoritaire pour maintenir leur statut et leur prestige. Leur perception des subordonnés est faite de méfiance et de peur; selon eux, "la plupart des subordonnés sont contents lorsqu'un supérieur fait un faux pas" et "les supérieurs se font critiquer plus qu'ils ne le méritent". Quelle que soit la réalité sous-jacente à ces attitudes, il ne fait

pas de doute qu'elles ne peuvent que nuire aux communications, qu'entraver les possibilités de participation et que soulever des oppositions réciproques, car ces attitudes finissent toujours par filtrer.

Il y a d'ailleurs un lien étroit entre cette perception négative d'autrui et la conviction pour un grand nombre que "les gens ne savent pas ce qui est bon pour eux" et que par conséquent ils ont besoin d'être guidés. Cette réaction nous rappelle le fait que bon nombre de cadres scolaires se sont révélés passablement dogmatiques dans la structuration de leurs connaissances et autoritaires dans leurs relations avec leurs collaborateurs et leurs subordonnés. Ces attitudes ont pour effet de susciter plus de résistances face aux changements et de rendre plus difficile la délégation de responsabilités.

Non seulement les cadres ont besoin de connaissances nouvelles, de savoir-faire plus adapté, mais ils doivent également modifier certaines de leurs attitudes susceptibles de leur nuire dans l'exercice de leurs fonctions.

E- Résumé

En somme, les témoignages explicites et les conclusions implicites du profil indiquent clairement le grand besoin que les cadres scolaires ont du perfectionnement pour assumer pleinement leurs responsabilités gestionnelles et administratives. Ce besoin, il est généralisé si on considère le nombre de ceux qui projettent de se perfectionner d'ici les cinq prochaines années et il s'impose de

façon sérieuse et urgente si on veut que le système d'éducation remplisse ses objectifs et si on tient compte des difficultés rencontrées par les cadres et de leurs réactions en situation administrative.

Les cadres se disent mieux préparés pour des tâches générales et englobantes, telles que la planification, l'organisation et les relations internes mais, en revanche, ils se sentent moins bien outillés pour les tâches plus sectorielles et pour les opérations plus spécifiques. Ainsi dans les domaines du budget, des finances, du personnel, les responsables immédiats veulent être mieux préparés en termes de procédures et de techniques, alors que les autres veulent une compréhension suffisante du système budgétaire pour en appliquer les règles à leur unité administrative.

Il est intéressant aussi de noter que les trois domaines jugés par eux les plus utiles pour un perfectionnement futur sont:

- le leadership dans l'administration
- les relations humaines
- la pratique de l'administration scolaire.

CHAPITRE II

MOTIVATION AU PERFECTIONNEMENT

Au cours de ce chapitre, nous tenterons de voir si le cadre scolaire est motivé pour entreprendre des activités de perfectionnement, jusqu'à quel point il l'est et pour quelles raisons il y est intéressé.

A- Intérêt pour des activités de perfectionnement

Voici les indices utilisés pour dégager la motivation:

a) un comportement passé ou actuel:
"Poursuivez-vous présentement ou avez-vous déjà suivi des cours de perfectionnement en dehors du cycle régulier des études?" (Q.42)

b) un intérêt passé ou présent pour les études:
"Diriez-vous que, dans le passé, les études vous intéressaient beaucoup, moyennement, peu ou pas du tout?" (Q.57)
"Que vous étudiiez présentement ou non, diriez-vous que les études vous attirent beaucoup, moyennement, peu ou pas du tout"? (Q.58)

c) une intention qui se manifeste en termes de projet à court terme:

"Avez-vous l'intention d'entreprendre des études d'ici les cinq prochaines années en vue d'obtenir un diplôme?" (Q.59)
"Avez-vous l'intention d'ici les cinq prochaines années de suivre des cours de perfectionnement sans viser l'obtention d'un diplôme?" (Q.69)

Nous allons analyser les résultats à partir de toutes les séquences (pattern) de réponses possibles aux questions 42, 57, 58, 59, 69 afin de connaître l'importance de chaque séquence. L'opération comporte deux étapes: la dichotomisation des réponses et l'analyse des fréquences.

1- La dichotomisation des réponses s'effectue comme suit:

Q.42 Oui, j'en suis présentement > OUI
Oui, j'en ai déjà suivi
Non, je n'en ai jamais suivi NON

Q.57 Beaucoup > OUI
Moyennement
Peu > NON
Pas du tout

Q.59 & 69	OUI	OUI
	NON	NON

2- Il s'agit ensuite de connaître la fréquence des réponses de ceux qui n'ont dit oui à aucune question, qui ont dit oui à une question, à deux questions, etc., pour les 32 arrangements (patterns) possibles avec les cinq questions.

Nous obtenons ainsi une mesure de l'importance relative de chaque motivation par rapport à l'ensemble des motivations. Par exemple, si nous constatons que quatre des cinq arrangements les plus fréquents incluent la variable "intention" (Q.59), nous pouvons conclure que l'intention de suivre des cours dans le but d'obtenir un diplôme se situe au centre de toutes les autres motivations. En outre, afin de tenir compte de certains liens négatifs pouvant exister entre les éléments motivationnels ou la force des liens positifs mesurés dans un premier temps, nous calculons les corrélations entre les différentes questions prises deux à deux.

Les tableaux II-1 à II-5 donnent la distribution des répondants aux cinq questions dichotomisées, après quoi nous analyserons les principaux "patterns" (séquences) de réponses observées et les corrélations existant entre les différents éléments.

Comme on peut le voir au tableau II-1, un peu plus des deux tiers des répondants ont déjà suivi des cours de perfectionnement et/ou en suivent présentement. Ces comportements passés ou présents révèlent la conscience d'un besoin et vis-à-vis le perfectionnement, un intérêt très marqué.

Tableau II-1 Cadres qui ont suivi ou qui suivent présentement des cours de perfectionnement (Q.42)

	#	%
A suivi et/ou suit des cours en dehors du cycle régulier	159	67.7
N'a pas suivi de cours en dehors du cycle régulier	76	32.3
TOTAL	235	100%

Deux cadres sur cinq expriment l'intention d'entreprendre, dans un proche avenir (5 ans), des cours de perfectionnement en vue de l'obtention d'un diplôme. Cette proportion est sensiblement la même pour tous les sous-groupes sauf celui des directeurs dont le pourcentage d'intéressés n'est que de 15.9%. Cette exception ne surprend pas si nous considérons que les directeurs sont plus âgés que la moyenne d'âge des cadres, plus scolarisés et plus nombreux à détenir un diplôme supérieur à la licence et que, pour eux, le diplôme en tant que moyen de promotion compte maintenant beaucoup moins. On constate en outre que l'âge a une influence marquée sur l'adoption ou le rejet de ce projet; plus les cadres sont jeunes, plus ils y sont favorables. A 45 ans d'âge et plus, très peu y sont encore intéressés.

D'autre part, compte tenu du fait que 53.8% de nos interviewés ont déjà un baccalauréat ou plus et que la moyenne d'âge est d'environ 42 ans, on peut s'attendre que les administrateurs s'inscrivent à des sessions d'éducation permanente de préférence à des cours menant à un diplôme supérieur.

TABLEAU II-2 Cadres scolaires qui ont l'intention de poursuivre des études en vue d'un diplôme (q. 59)

En fonction	oui		non		Total	
	#	%	#	%	#	%
du poste						
Directeurs	7	15.9	37	84.1	44	100.0
Chefs de service	52	47.7	57	52.3	109	100.0
Adjoints	10	41.7	14	58.3	24	100.0
Directeurs d'école	25	42.4	34	57.6	59	100.0
du service						
Administration générale	11	26.7	31	73.8	42	100.0
Services pédagogiques	34	43.6	44	56.4	78	100.0
Services aux étudiants	18	50.0	18	50.0	36	100.0
Services auxiliaires	6	28.6	15	71.4	21	100.0
de l'âge						
moins de 35 ans	42	59.2	29	40.8	71	100.0
35 - 44	43	50.0	43	50.0	86	100.0
45 - 54	7	12.7	48	87.3	55	100.0
55 et plus	2	8.3	22	91.7	24	100.0
du diplôme						
secondaire	4	11.8	30	88.2	34	100.0
collégial	30	42.9	40	57.1	70	100.0
bacc. spécialisé	21	55.3	17	44.7	38	100.0
licence	37	42.0	51	58.0	88	100.0
autres	1	25.0	3	75.0	4	100.0
Ensemble	94	39.8	142	60.2	236	100.0

La proportion (46.1%) de ceux qui optent pour des cours de perfectionnement sans viser l'obtention d'un diplôme est un peu plus élevée que dans le cas précédent. Il est important de souligner que ceux qui choisissent l'une ou l'autre formule de cours ne sont pas les mêmes, de telle sorte que c'est la grande majorité (86%) des cadres scolaires qui projettent des activités de perfectionnement pour un avenir prochain.

Cette constatation est intéressante, mais comment se caractérisent ces deux sous-groupes? Ils se distinguent presque uniquement en fonction de l'âge; ceux qui optent pour la formule de perfectionnement en vue d'un diplôme sont significativement plus jeunes que ceux qui choisissent la formule de perfectionnement sans diplôme. Ainsi les moins de 35 ans veulent plutôt du perfectionnement en vue d'un diplôme; ceux de 35 à 45 ans se répartissent à peu près également dans l'une ou l'autre formule; enfin ceux de plus de 45 ans veulent presque uniquement du perfectionnement sans diplôme.

On constate également que, parmi ceux qui optent pour la première formule, les directeurs sont proportionnellement moins nombreux que ceux des autres postes, et ceux de l'administration générale moins nombreux que ceux des autres services. Les diplômes déjà acquis n'apportent pas de différence marquée, sauf chez ceux qui n'ont que des études secondaires; ces derniers n'aspirent pas à l'obtention d'un diplôme.

TABLEAU II-3 Cadres scolaires qui ont l'intention de poursuivre des études sans l'obtention d'un diplôme (q.69)

En fonction	oui		non		Total	
	#	%	#	%	#	%
du poste						
Directeurs	24	57.1	18	42.9	42	100.0
Chefs de service	44	41.1	63	58.9	107	100.0
Adjoints	13	54.2	11	45.8	24	100.0
Directeurs d'école	26	44.1	33	55.9	59	100.0
du service						
Administration générale	20	50.0	20	50.0	40	100.0
Services pédagogiques	32	42.1	44	57.9	76	100.0
Services aux étudiants	17	47.2	19	52.8	36	100.0
Services auxiliaires	12	57.1	9	42.9	21	100.0
de l'âge						
moins de 35 ans	29	41.4	41	58.6	70	100.0
35 - 44	43	51.8	40	48.2	83	100.0
45 - 54	29	52.7	26	47.3	55	100.0
55 et plus	6	25.0	18	75.0	24	100.0
du diplôme						
secondaire	19	55.9	15	44.1	34	100.0
collégial	27	39.1	42	60.9	69	100.0
bacc. spécialisé	16	43.2	21	56.8	37	100.0
licence	42	48.8	44	51.2	86	100.0
autres	3	75.0	1	25.0	4	100.0
Ensemble	107	46.1	125	53.9	232	100.0

Enfin les tableaux II-4 et II-5 indiquent à quel attrait passé ou présent pour les études correspond cet intérêt généralisé pour les activités de perfectionnement. Presque tous les répondants affirment avoir été et être encore intéressés par les études. Soulignons ici qu'il y a une forte corrélation (r = .8063) entre l'intérêt passé et présent pour les études; cela signifie que le degré d'intérêt présent pour les études a tendance à être le même que l'intérêt passé. En d'autres mots, non seulement les administrateurs s'intéressent aux études en aussi grand nombre qu'avant, mais aussi avec autant d'intensité. Il faut remarquer toutefois que la réponse à la première des deux questions peut facilement entraîner une réponse dans le même sens à la deuxième question et que le contexte de cette étude peut susciter des réponses favorables.

Tableau II-4 Intérêt passé des cadres pour les études

	#	%
Intéressés par les études (intérêt passé)	234	99.2
Pas intéressés	2	0.8
TOTAL	236	100%

Tableau II-5 Intérêt présent des cadres pour les études

	#	%
Intéressés aux études (intérêt présent)	221	93.6
Pas intéressés	15	6.4
TOTAL	236	100%

Au niveau des "patterns" de réponses, on constate que les quatre "patterns" suivants regroupent les réponses de 93.2% de la population:

Tableau II-6 Patterns de réponses aux questions 42 - 57 - 58 - 59 - 69

Patterns	Oui aux questions	Répondants	
		N	%
Intérêt passé + présent - intention (diplôme)	57-58-59	73	30.9
Intérêt passé + présent - intention (sans diplôme)	57-58-59	67	28.3
A déjà suivi et/ou suit des cours - intérêt passé - intérêt présent	57-58-42	50	21.1
Intérêt passé + présent - a déjà suivi des cours - intention (sans diplôme)	57-58-69-42	30	12.7

Une chose demeure constante quel que soit le "pattern", c'est que les intérêts, passé et présent, demeurent actifs et fortement reliés (.8063). Comme le montrent les tableaux II-4 et II-5, cet intérêt amène la plupart des répondants à vouloir suivre des cours avec ou sans l'obtention d'un diplôme. Il est intéressant aussi de noter que ceux qui veulent suivre des cours pour l'obtention d'un diplôme n'ont jamais suivi de cours de perfectionnement.

D'un autre côté, la plupart de ceux qui en ont déjà suivi (21.1%) demeurent intéressés, mais n'ont pas l'intention d'en suivre, tandis qu'une certaine proportion (12.7%) ont l'intention d'en suivre sans viser l'obtention d'un diplôme. On pourrait expliquer cette constatation par le fait que ceux qui ont déjà suivi des cours

ont reçu un diplôme et ne se sentent plus le besoin de pousser leurs études plus loin pour en obtenir un plus élevé. Cette observation trouve sa réciproque dans le fait que tous ceux qui veulent suivre des cours de perfectionnement en vue d'obtenir un diplôme n'en ont jamais suivis auparavant.

Alors qu'il y a homogénéité sur le plan de l'attitude générale, l'indice de corrélation permet de constater que les motivations sont liées entre elles de façon différente selon les sous-groupes. Nous allons donc donner ces liens spécifiques à chacun des sous-groupes selon les corrélations qui se sont avérées significatives. Il est intéressant de noter que nous avons ici le même phénomène que dans le profil psychologique des administrateurs scolaires. Globalement ils se ressemblent; c'est sur le plan de leur dynamique qu'ils se différencient.

Selon le poste

1) Directeurs

Le fait de vouloir suivre des cours sans viser l'obtention d'un diplôme (Q.69) est lié de façon significative (+.2663) au fait d'en avoir déjà suivis; les directeurs qui ont déjà suivi et/ou qui suivent des cours auront tendance à vouloir en suivre sans viser l'obtention d'un diplôme.

2) Chefs de service

Le lien le plus fort pour les chefs de service est celui qui existe entre l'intérêt présent et l'intention de suivre des cours sans viser l'obtention d'un diplôme; la corrélation de +.4661 indique que plus l'intérêt est grand, plus le chef de service aura tendance à vouloir suivre des cours sans obtention de diplôme et vice versa.

3) Adjoints

Pour les adjoints, on note un lien positif très fort (.8458) entre le fait d'avoir déjà suivi et/ou de suivre des cours et l'intention d'en suivre sans viser l'obtention d'un diplôme. On aura donc beaucoup plus de chance de trouver des adjoints qui veulent suivre des cours, sans viser un diplôme, chez ceux qui en ont déjà suivi et/ou qui en suivent actuellement.

4) Directeurs d'école

Aucun lien dynamique n'existe entre les différentes composantes analysées ici pour ce groupe.

Selon le service

1) Administration générale

D'après la corrélation négative (-.2582) existant entre les questions 42 et 58, on peut noter chez les cadres de l'administration générale, qui ont déjà suivi et/ou qui suivent des cours, une tendance à être moins attirés par les études. Il s'agit d'ailleurs du groupe où la scolarité

est la moins élevée. D'autre part, on constate que le fait d'avoir suivi et/ou de suivre des cours est lié de façon positive (.5532) à l'intention de vouloir suivre des cours de perfectionnement sans viser l'obtention d'un diplôme.

On doit conclure que l'attrait pour les études est plus faible chez eux que l'intention qu'ils ont de suivre des cours. Cette intention serait-elle alors motivée par autre chose que l'attrait? Peut-être par le sentiment d'être dépassé par la tâche et conséquemment le besoin de se mettre à jour?

2) Services pédagogiques

Chez les cadres de ce service, on note que, plus l'attrait actuel pour les études est grand, moindre est l'intention d'en suivre sans viser l'obtention d'un diplôme et vice versa. En effet, la corrélation existant entre les questions 58 et 69 est de -.4086. Rien ne nous permet de dire que l'intention de suivre des cours aboutissant à un diplôme est plus forte. D'où peut donc venir ce qui semble être une contradiction entre l'attrait et l'intention? Peut-être trouverons-nous une réponse à cette question au niveau de l'organisation des cours et/ou de la disponibilité des gens de ce service. Peut-être est-ce dû aussi au fait que, pendant longtemps en milieu scolaire, c'était moins les années de service qui comptaient que le diplôme que l'on pouvait afficher.

3) Services aux étudiants

La même constatation vaut pour les cadres de ces services; en effet, une corrélation négative (-.3320) existe entre les questions 58 et 69.

4) Services administratifs

Le seul lien assez fort qui existe chez les cadres de ces services est celui qui unit l'attrait actuel vers les études et le fait d'avoir suivi et/ou de suivre des cours (+.4803). Donc, les administrateurs de ce service auront plus tendance à être attirés vers les études s'ils ont déjà suivi des cours ou s'il en suivent présentement.

B- Principales raisons d'entreprendre des activités de perfectionnement

1- Visant l'obtention d'un diplôme

Aux 40% de cadres qui ont répondu par l'affirmative au projet d'entreprendre des études en vue d'un diplôme au cours des cinq prochaines années, nous avons demandé les r isons qui les motivaient. Or 60% des raisons mentionnées se rapportent directementement aux exigences du travail et 34% visent davantage la satisfaction des aspirations personnelles.

Il ne fait donc pas de doute que la principale préoccupation des cadres est centrée sur l'exercice de leurs fonctiors et sur la solution des difficultés actuelles ou futures. Un petit nombre de raisons portent sur le

besoin de recyclage ou de mise à jour pour ceux qui se sentent mal préparés à leurs tâches actuelles. Les deux autres catégories de raisons insistent sur la nécessité de ce perfectionnement, premièrement, pour donner un meilleur service, atteindre une plus grande efficacité et améliorer les relations humaines et, deuxièmement, pour s'initier à de nouvelles méthodes et acquérir de nouvelles connaissances, une meilleure compréhension de ses fonctions en vue de faire face à leurs difficultés nouvelles et à leurs exigences futures.

Une bonne proportion des raisons données concernent les aspirations personnelles, qu'il s'agisse aussi bien de la curiosité intellectuelle, du goût pour les études ou de la reconnaissance de leurs titres que de l'amélioration des conditions de travail en termes de promotion, de salaire ou de sécurité.

Tous les sous-groupes définis par le poste, le service ou le diplôme donnent des réponses homogènes.

2- Ne visant pas l'obtention d'un diplôme.

Les cadres qui, dans leur perfectionnement, ne visent pas l'obtention d'un diplôme ont des motivations davantage orientées vers l'accomplissement de la tâche (70%) et moins orientées vers les aspirations individuelles (23%) que ceux qui grâce au perfectionnement postulent un diplôme. Ils centrent en outre leur attention sur un accroissement de l'efficacité et sur l'amélioration des services.

Tableau II- 7 Principales raisons de poursuivre des études en vue de l'obtention d'un diplôme ou non

Raisons	En vue d'un diplôme		Non en vue d'un diplôme	
	#	%	#	%
-Recyclage - mise à jour	18	12.1	16	11.2
-Plus grande efficacité dans l'exercice des fonctions actuelles	39	26.2	57	39.8
-Acquisition de nouvelles connaissances pour faire face aux nouvelles difficultés	32	21.4	26	18.2
-Satisfaction des aspirations personnelles	51	34.2	33	23.1
-Autres	9	6.1	11	7.7
Ensemble des raisons	149	100.0	143	100.0

Les trois variables indépendantes retenues: le poste, le service et le diplôme, n'apportent pas de différences significatives.

C- Résumé

Que nous considérions le goût passé ou présent des cadres scolaires pour les études, les précédents déjà créés par 60% d'entre eux et, pour un proche avenir, les projets de perfectionnement de la plupart d'entre eux, nous pouvons en conclure qu'il existe chez les cadres scolaires une très forte motivation pour les activités de perfectionnement.

En outre, lors de l'étude des motivations au travail, nous avons vu que les cadres scolaires ont privilégié des besoins de perfectionnement pour eux et pour leurs subordonnés et des besoins d'actualisation d'eux-mêmes dans le cadre de leur travail. Ces choix sont d'autant plus significatifs qu'ils ont été faits en opposition à d'autres besoins, tels que l'amélioration des locaux et de l'équipement ou la sécurité d'emploi.

Cette motivation s'enracine principalement dans le besoin fortement ressenti de répondre plus adéquatement aux exigences actuelles et futures de leurs tâches, de fournir des services de meilleure qualité et plus efficaces. Ils sont en outre conscients que tout progrès dans l'exercice de leurs fonctions va se traduire par une plus grande réalisation d'eux-mêmes, une plus grande satisfaction et des bénéfices de carrière plus avantageux.

CHAPITRE III

OBSTACLES AU PERFECTIONNEMENT

Si le besoin de perfectionnement est fortement ressenti et la motivation assez grande, plusieurs obstacles peuvent néanmoins en empêcher la réalisation comme ce fut le cas pour un certain nombre de cadres. Le présent chapitre cherche à explorer les raisons données pour justifier les échecs des démarches antérieures et les obstacles pouvant bloquer tout projet ultérieur. Enfin nous tentons de définir la mobilité, la disponibilité et l'activité des cadres par trois indices.

A- Explications données aux démarches infructueuses

Près d'un quart des répondants admettent qu'ils ont déjà fait des démarches en vue de participer à des cours ou à des stages de perfectionnement, mais que ces démarches n'ont pas abouti. La proportion est sensiblement la même pour tous les postes et les services, sauf le poste de directeur d'une part et celui de cadre de l'administration générale d'autre part où les proportions sont plus faibles.

Tableau III-1 Raisons qui ont empêché les démarches d'aboutir

Raisons	#	%
. Problèmes personnels	10	17.9
. Inaccessibilité géographique	5	8.9
. Non-disponibilité	14	25.1
. Refus de la commission scolaire	11	19.6
. Inaccessibilité aux établissements d'enseignement	11	19.6
. Autres	5	8.9
. Ensemble	56	100.0

Parmi les personnes qui ont échoué dans leurs démarches, une sur quatre dit avoir été dans l'impossibilité de se perfectionner à cause du manque de temps et des exigences du travail. Sans doute, les responsables des administrations scolaires ont-ils eu à faire face à de gros problèmes d'organisation au cours des années passées, mais on peut se demander si par ailleurs la difficulté ou la résistance à déléguer certaines responsabilités ne constitue pas une autolimitation à des choix d'activités possibles.

Certains cadres ont également subi des refus de la part de leur employeur — même si celui-ci n'y était pas opposé en principe — ou de la part des établissements universitaires en raison des critères d'admission, des équivalences scolaires non reconnues, etc. En outre, les programmes de cours offerts ne répondaient pas toujours aux besoins des cadres.

Les problèmes personnels, qu'il s'agisse de santé, d'âge, de moyens financiers ou de motivation et le problème de l'inaccessibilité géographique apparaissent nettement secondaires du point de vue de leur fréquence. L'éloignement géographique n'est signalé qu'à peine une fois sur dix.

Les principaux obstacles aux démarches antérieures de perfectionnement sont donc venus du milieu de travail, soit de l'employeur, soit des exigences du travail, soit de l'inadaptation des structures universitaires à certains types de besoins. Les problèmes de l'inaccessibilité géographique et de l'inaccessibilité des cours peuvent être facilement résolus moyennant un certain nombre de mesures appropriées.

Quel que soit le poste ou le service, les répondants ont donné des réponses homogènes.

B- Raisons de ne pas entreprendre des études

Aux administrateurs scolaires n'ayant pas l'intention, au cours des cinq prochaines années, de poursuivre des études, que ce soit en vue d'un diplôme ou non, nous avons demandé d'en indiquer la ou les raisons à partir d'une liste qui en contenait dix et que les interviewés pouvaient allonger à volonté.

1- Raisons de ne pas poursuivre des études en vue d'un diplôme

Les réponses à cette question viennent confirmer plusieurs des observations faites antérieurement. Si des cadres ne veulent pas se perfectionner, ce n'est pas à cause d'un manque d'intérêt, puisque cette raison occupe le dernier rang. Les premières raisons fortement reliées entre elles, mais non identiques, ont trait au manque de temps et aux obligations professionnelles; nous retrouvons donc les mêmes raisons que pour les démarches antérieures infructueuses. Quelles que soient les causes (manque de personnel, budget insuffisant, normes budgétaires trop rigides, organisation du travail déficient, etc.) qui sont à l'origine de ce peu de disponibilités, il faudra en tenir compte dans l'organisation des sessions de perfectionnement.

Viennent en second lieu les raisons à caractère plus personnel, telles que l'âge, les obligations familiales, la santé ou le manque d'argent. Dans le cas de l'âge, l'obstacle se fait surtout sentir chez les "45 ans et plus".

En troisième lieu, parmi les autres raisons indiquées, plusieurs cadres soulignent que leurs études antérieures suffisent ou que la formule des cours couronnés d'un diplôme ne correspond pas à ce qu'ils attendent du perfectionnement. Ce dernier aspect sera plus longuement présenté au chapitre V.

Tableau III-2 Pourcentage et rang en regard des raisons de ne pas se perfectionner

RAISONS	Groupe I[1] (N = 142)		Groupe II[2] (N = 125)	
	%	Rang	%	Rang
A cause de votre âge	46.5	3	30.4	3
A cause de votre santé	21.8	6	16.8	7
A cause de la santé d'un membre de votre famille	5.3	10	5.6	10
A cause d'obligations professionnelles	49.2	2	37.6	2
A cause d'obligations sociales	7.7	9	6.0	9
A cause d'obligations familiales	30.9	4	26.3	5
A cause d'un manque de temps	54.2	1	48.0	1
A cause d'un manque d'argent	20.2	7.5	16.0	8
A cause d'un manque d'intérêt	3.5	11	4.8	11
Parce que les études antérieures suffisent	23.0	5	20.0	6
Pour d'autres raisons	20.2	7.5	28.0	4

Corrélation de rang = .92

1) Groupe I: les administrateurs n'ayant pas l'intention de prendre des cours de perfectionnement dans le but d'obtenir un diplôme.

2) Groupe II: les administrateurs n'ayant pas l'intention de prendre des cours de perfectionnement sans nécessairement viser l'obtention d'un diplôme.

2- Raisons de ne pas poursuivre des études ne menant pas à un diplôme

La première constatation à faire après l'examen des raisons de ne pas entreprendre des études ne menant pas à un diplôme est que les pourcentages à chaque réponse sont moins grands que dans le cas précédent; c'est donc dire que les répondants voient moins d'objections à la seconde formule qu'à la première. En outre, la corrélation de rang (rhô:0.92) indique de façon très significative qu'il n'y a pas de différence dans la position relative des diverses raisons selon l'une ou l'autre formule.

Dans le cas du perfectionnement sans diplôme, plusieurs obstacles, tels que la surcharge de travail, le manque de temps, le manque d'argent, l'âge — surtout pour les plus de 45 ans — les obligations familiales peuvent être facilement surmontés grâce à des formules plus souples et plus centrées sur des objectifs limités.

Toutefois, parmi les autres raisons, il y en a une qui domine, c'est le choix de ne suivre des cours que dans la perspective d'obtenir un diplôme encore perçu comme la garantie essentielle de la qualité, de la formation, du meilleur salaire et de la reconnaissance. Il y a là une résistance psychologique qui sera peut-être difficile à vaincre chez un bon nombre de cadres scolaires.

C- Conditions susceptibles de faire accepter des cours de perfectionnement

Aux cadres qui ont affirmé ne pas être intéressés pour le moment à poursuivre des cours de perfectionnement, nous avons demandé à quelles conditions ils accepteraient d'entreprendre des activités de perfectionnement, que ce soit en vue d'un diplôme ou non, que ce soit à temps partiel ou à temps plein.

Un cinquième d'entre eux disent ne pas être intéressés sous aucune condition à se perfectionner (sauf le sous-groupe du perfectionnement sans diplôme à temps partiel, tableau III-3). Ceux qui accepteraient de poursuivre des cours de perfectionnement à temps partiel plus que ceux qui préféreraient les cours à temps plein insistent sur les conditions de temps et de déplacement et sur la possibilité d'utiliser une partie des heures de travail et de loisirs. Cette insistance est compréhensible, car les études à temps partiel exigent davantage sur le plan des aménagements quant au temps et au transport.

Le financement est une condition importante pour tous les sous-groupes, mais principalement pour ceux qui opteraient pour des études à temps plein que ce soit ou non en vue d'un diplôme. Quant à la formule de financement, on préfère le congé avec solde plutôt que le paiement des frais de scolarité ou le financement à 50%.

Tableau III-3 Conditions susceptibles de faire accepter des cours de perfectionnement.

	Etudes en vue d'un diplôme				Etudes sans viser un diplôme			
	T. partiel		T. plein		T. partiel		T. plein	
A- Temps	15	10.6	4	2.8	24	19.2	7	5.6
1. Sessions intensives	7	5.0	2	1.4	9	7.2	2	1.6
2. Jour de travail	4	2.8	0		8	6.4	1	.8
3. Soir	3	2.1	0		2	1.6		
4. Plus tard	1	.7			5	4.0	3	2.4
5. Base annuelle	0		2	1.4	0		1	.8
B- Lieu - pas de déplacement important	8	5.6	1	.7	4	3.2	2	1.6
C- Organisation	29	20.4	17	12.0	37	27.2	18	12.0
1. Libération - avoir du temps	21	14.8	8	5.7	24	19.2	10	8.0
2. Organisation du travail	6	4.2	6	4.2	6	4.8	3	2.4
3. Tenir compte de la famille	2	1.4	3	2.1	4	3.2	2	1.6
D- Financement	14	9.9	46	32.4	19	15.2	39	31.2
E- Motivation	15	10.6	9	6.3	25	20	25	22.4
1. Intérêt	12	8.5	5	3.5	17	13.6	16	12.8
2. Autres	3	2.1	4	2.8	8	6.4	12	9.6
F- Santé	4	2.8	1	.7	1	.8	0	
G- Sans condition	9	6.3	6	4.2	4	3.2	2	1.6
H- Sous aucune condition	29	20.4	31	21.9	14	11.2	26	20.8
I- Ne sais pas	19	13.4	27	19.0			6	4.8
TOTAL	142	100	142	100	125	100	125	100

Enfin, parmi les conditions à peu près uniformément exigées, il y a d'abo l'intérêt suscité par les activités de perfectionnement proposées, ensuite une adaptation des conditions de travail afin que ceux qui acceptent de se perfectionner ne soient pas pénalisés, soit par la perte d'un poste, soit par une surcharge de travail provoquée par des absences répétées.

Les trois plus importantes conditions sont donc la disponibilité de temps, des conditions de financement et des activités de perfectionnement appropriées à leurs fonctions.

D- Indices de mobilité, de disponibilité et d'activité

Outre l'examen des raisons exprimées par les répondants pour ne pas se perfectionner, nous avons voulu examiner certaines situations pouvant faciliter ou empêcher la réalisation des projets de perfectionnement; à cette fin, nous avons construit les trois indices suivants: l'indice de mobilité, l'indice de disponibilité et l'indice d'activité.

1- Indice de mobilité

Par mobilité, nous entendons la capacité pour les cadres et leurs dépendants de modifier leurs habitudes de vie et de quitter leur lieu d'habitation pour un certain temps afin, par exemple, d'aller étudier à l'extérieur de leur patelin. Les indicateurs utilisés sont les suivants[1]:

---

1) Pour plus de détails sur la construction des indices, voir l'annexe 1.

a) l'état matrimonial
b) le nombre d'enfants à la maison
c) la fréquentation scolaire par niveau
d) l'occupation de l'épouse
e) le statut de locataire ou de propriétaire
f) le temps de résidence dans la région actuelle
g) l'expérience de résidence hors du Québec
h) la durée de cette résidence hors du Québec.

Le poids maximum de cet indice est de 9 et le poids minimum est de 0; plus l'indice est élevé, plus la mobilité est grande. La moyenne de l'indice de mobilité est de 3.95, et la concentration est très faible puisque les deux tiers des répondants se situent entre 0.49 et 7.41.

La mobilité géographique des cadres scolaires apparaît donc plutôt faible. Selon le poste, on observe que les directeurs ont tendance à être moins mobiles et les directeurs d'école plus mobiles que les autres sous-groupes. Les cadres scolaires manifestent donc une tendance à être sédentaires ou à ne se déplacer que très difficilement. Cette mobilité restreinte, jointe à l'impossibilité de s'absenter de leur travail, constituent deux obstacles sérieux à tout programme de perfectionnement qui demanderait de longs déplacements ou de longs séjours à l'extérieur de leur patelin.

2- Indice de disponibilité

L'indice de disponibilité cherche à indiquer si le cadre scolaire peut ajouter de nouvelles activités à

son horaire du soir ou de la fin de semaine ou, au contraire, s'il a été obligé de réduire ses activités depuis qu'il occupe ses fonctions actuelles. Les indicateurs utilisés sont:

a) la démission d'une ou de plusieurs associations;
b) la réduction ou l'augmentation de la participation;
c) la démission d'un poste de leadership ou son acceptation;
d) l'augmentation ou la réduction des activités à l'horaire du soir ou de la fin de semaine.

Cet indice a un poids maximum de 6 et un poids minimum de 0. La moyenne de l'ensemble des administrateurs scolaires est de 3.7 et l'indice de dispersion de 3.0; même si la moyenne laisse voir une assez bonne disponibilité, nous ne pouvons toutefois parler de tendance générale à cause de la très grande disparité des situations. Ces conclusions valent pour l'ensemble des cadres.

3- Indice d'activité

La disponibilité telle que définie précédemment ne suffit pas à établir si effectivement une personne va désirer de nouvelles activités ou de nouvelles responsabilités. Il faut compléter cet indice par un indice d'activité dont l'objectif est de montrer dans quelle mesure les cadres scolaires acceptent de jouer un rôle actif et de prendre des responsabilités hors de leur milieu de travail. Les indicateurs d'activité sont les suivants:

a) le nombre d'associations dont ils font partie;
b) les responsabilités exercées dans ces associations;
c) le nombre d'heures passées le soir ou les fins de semaine à divers types d'activités.

Le maximum possible de l'indice est de 36 et le minimum 0; la moyenne observée se situe à 17.6, soit à mi-chemin entre un très haut niveau d'activité et un niveau infime. Enfin la dispersion (σ. = 6.0) est proportionnelement moindre que dans les autres cas. Concrètement, un indice de 17.6 pourrait vouloir dire que l'ensemble des cadres scolaires font partie de 7 associations, y exercent un poste de direction dans trois d'entre elles et consacrent environ 20 heures par semaine à diverses sortes d'activités telles que mentionnées à la question 23.

Aucune différence entre les groupes n'est observable, sauf une légère tendance des directeurs d'école à présenter un niveau d'activité plus élevé que les administrateurs d'autres services et d'autres niveaux. Précédemment, nous avions noté que les directeurs d'école avaient aussi tendance à être plus disponibles que les cadres des autres postes. Comment peut-on expliquer que ce sont les plus actifs qui sont en même temps les plus disponibles? Peut-être ressentent-ils davantage le besoin de l'intégration au milieu social et professionnel dans lequel ils exercent leurs fonctions. N'est-ce pas là aussi une voie de promotion selon les normes du milieu des organisations?

E- Résumé

Des observations précédentes, on peut donc conclure que tout programme intégré de perfectionnement, s'il veut rejoindre ceux qui, peut-être, en ont le plus besoin, doit tenir compte des exigences du travail, des périodes de surcharge, en somme des conditions propres aux responsabilités du cadre. A cette fin, les formules de perfectionnement devront s'adapter non seulement au contenu à transmettre, mais aussi à la disponibilité des cadres.

Dans certains cas, les résistances sont venues des employeurs; des études ont déjà noté que moins l'entreprise compte de personnes à son emploi, moins elle a tendance à se préoccuper du perfectionnement de son personnel. En outre, les résistances de la part des universités indiquent une certaine rigidité de leurs structures et de leurs programmes, mais montrent aussi qu'elles ne sont pas équipées et ne sont pas habilitées à donner toutes les formes de perfectionnement.

Parmi les obstacles de caractère personnel, l'âge et une excessive spécialisation forment un syndrôme qui provoque une certaine cristallisation de la personnalité et rend celle-ci moins apte au changement ou à une reconversion sur le plan des connaissances comme sur celui des tâches.

Enfin, un perfectionnement exigeant de longs et lointains déplacements rencontrerait une grande résistance, car les cadres scolaires se révèlent peu mobiles.

CHAPITRE IV

CONCEPTION QUE SE FONT LES CADRES DU PERFECTIONNEMENT

Dans les limites de cette étude sur le perfectionnement, nous avons demandé aux répondants d'inscrire tous leurs commentaires sur la façon dont ils concevaient le perfectionnement tant du point de vue du contenu, de la pédagogie, que de son organisation.

Pour chacun de ces thèmes, nous groupons les réponses sous un certain nombre de catégories. Dans le cas présent, l'analyse quantitative importe peu comparativement à l'intérêt des suggestions et des recommandations des premiers intéressés; cette partie a évidemment un objectif hautement pratique pour ceux qui pensent et organisent le perfectionnement des cadres.

Le contenu joue un rôle primordial dans le degré d'intérêt suscité par les cours de perfectionnement. Son inadéquation aux besoins individuels et/ou aux exigences professionnelles, son trop haut niveau d'abstraction, sa qualité médiocre ou sa banalité — ce sont là les reproches les plus fréquents — expliquent dans plusieurs cas l'absence d'intérêt ou de motivation pour le perfectionnement.

On peut comparer l'importance du contenu à celle des moyens pédagogiques utilisés pour le transmettre. Evidemment, ces deux éléments sont liés et se combinent pour éveiller ou non l'attention des auditeurs d'un cours particulier. L'action du second peut accroître ou annuler l'intérêt suscité par le premier. Les interviewés, en général, se montrent aussi critiques et aussi exigeants envers le choix et la qualité des moyens de transmission qu'envers la qualité et l'adaptation du contenu. Mais il apparaît que l'élément "contenu" est plus déterminant dans le choix ou l'abandon des cours de perfectionnement. En d'autres termes, on choisit d'abord un cours pour la matière qu'il contient et on désire ensuite que cette matière soit diffusée de façon adéquate et intéressante.

Nous traiterons successivement du caractère théorique ou pratique du contenu des cours, de son adaptation aux besoins individuels et aux exigences de la fonction et enfin de sa qualité. En conclusion, nous énumérerons un certain nombre de besoins identifiés par les cadres eux-mêmes.

Il s'avère souvent difficile de faire la part entre ce qui a trait au niveau théorique ou pratique du contenu, à sa qualité et à son adaptation: un contenu trop abstrait est jugé inadapté aux exigences de la fonction et ne répond pas aux attentes de la majorité des interviewés; un cours de qualité médiocre ne satisfait pas les besoins individuels de formation et n'améliore guère le rendement de l'individu à son travail. Nous devons

quand même essayer de distinguer ces différentes sources de satisfaction ou d'insatisfaction par rapport au contenu des cours de perfectionnement.

A- Caractère théorique ou pratique du perfectionnement passé

Compte tenu de leurs expériences antérieures de formation ou de perfectionnement, les commentaires de 40% des interviewés concernent l'orientation du contenu jugée trop abstraite et trop théorique.

"Les cours devraient être plus pratiques, plus réels"

"Il faudrait que ce soit plus pratique que ça colle à la réalité de notre travail"

"Pour un bon nombre de cours, ça manque de réalisme"

"On a de beaux cours théoriques qui ne sont pas adaptés à la pratique, centrés sur l'applicable".

Voilà le type de commentaires les plus fréquents pour qualifier le contenu du perfectionnement. Quant aux commentaires en général, ils convergent presque tous vers une seule exigence essentielle: les cours devraient être davantage orientés vers la pratique; les cours devraient plutôt viser à fournir les moyens adéquats pour améliorer le rendement au travail et résoudre les difficultés quotidiennes.

Les cadres s'élèvent contre les cours abstraits, théoriques et généraux; ils souhaitent au contraire que ces cours deviennent premièrement plus concrets c'est-à-dire que l'objectif du perfectionnement soit toujours replacé dans des situations vécues et que la théorie soit transposée dans des modèles d'application; deuxièmement plus spécifiques, c'est-à-dire plus immédiatement reliés

transposée dans des modèles d'application; deuxièmement plus spécifiques, c'est-à-dire plus immédiatement reliés au secteur de l'éducation; troisièmement, plus pratiques, c'est-à-dire plus utiles, plus efficaces en vue de trouver des réponses aux difficultés rencontrées dans l'exercice des tâches quotidiennes; enfin quatrièmement plus réalistes par rapport aux conditions légales ou administratives de nos organismes scolaires.

De façon générale, les répondants relient contenu théorique et exposé magistral d'une part, contenu pratique et utilisation de méthodes pédagogiques plus actives ou des moyens de diffusions audiovisuels d'autre part. L'aspect théorique et l'aspect pratique ne se contredisent pas nécessairement et peuvent même se compléter. Toutefois, le mot "théorique" reçoit souvent une nuance péjorative quand il désigne un contenu trop abstrait excluant toute application pratique. C'est ainsi qu'on parle des "beaux cours théoriques". A l'extrême, la théorie n'est qu'une forme de spéculation oiseuse faite par des professeurs théoriciens, sans expérience du monde du travail et quelque peu rêveurs. "Pratique" et "théorique" deviennent deux termes tout à fait incompatibles, dont l'un a une valeur positive, l'autre négative.

La tendance générale (plus de 80% des répondants) est d'orienter davantage les cours vers la pratique, vers un contenu concret et utile, ce qui ne signifie pas le rejet de tout aspect théorique; le contenu des cours devrait être pratique dans une proportion de 50% à 75%.

"Il faut de la théorie, mais il faut aussi amener les gens à s'engager dans une expérience pratique".

Si, dans bien des cas, on insiste davantage sur l'aspect pratique, tout en mésestimant quelque peu les considérations théoriques, c'est que l'on songe à réprimer les excès d'abstraction et de spéculation commis dans les cours précédents. Après une critique de ces excès, l'on reconnaît généralement la nécessité d'un minimum de cours théoriques, ne serait-ce que pour fonder et alimenter les discussions qui suivront, ou pour faire comprendre les applications pratiques ultérieures.

Des cours orientés vers la pratique ont l'avantage d'être à la portée de tous, c'est-à-dire adaptés à la formation antérieure des participants, vu que l'expérience de travail y est tout aussi déterminante que la seule formation scolaire.

Cette insistance pour un contenu centré sur la pratique vaut également pour les programmes d'études au niveau de la licence et du doctorat. A cet égard, on mentionne comme exemple un type de doctorat où la thèse ne consisterait pas en une recherche théorique, mais en un travail pratique réalisé à l'intérieur de la fonction régulière de l'individu. Concernant les sessions intensives, on renvoie à un modèle utilisé aux Etats-Unis dont la matière est concentrée sur un problème ou une question précise.

A chaque extrême de l'ensemble des réponses se trouve un nombre à peu près égal d'interviewés (environ 7% dans chaque cas) qui désirent des cours exclusivement pratiques ou théoriques.

Pour les premiers, la formation générale et une certaine expérience du travail étant déjà acquises, la seule possibilité de perfectionnement consiste en des cours pratiques et spécialisés:

> "En '70, pour des gens déjà au travail on devrait viser à de l'essentiellement pratique. On a voulu nous donner une formation générale; après 16-18 ans d'études, il est temps qu'on se spécialise".

Quant à ceux qui demandent un contenu exclusivement théorique, c'est qu'ils estiment que leur besoin le plus urgent en est un d'information sur un objet particulier, ou qu'ils considèrent la formation théorique comme fondamentale. La pratique, ils la vivent quotidiennement; ce sont donc les éléments théoriques dont ils ont besoin, afin de mieux comprendre leurs expériences journalières.

> "La théorie est essentielle".
>
> "Les cours théoriques pour permettre aux gens du milieu scolaire de confronter pratique et théorie".

B- Adaptation du perfectionnement aux besoins des cadres

Un bon nombre d'interviewés déplorent le fait que les cours de perfectionnement ne soient adaptés ni à leurs besoins individuels ni aux besoins organisationnels

et qu'ils ne répondent pas de façon générale aux attentes des cadres. Plusieurs autres ne font pas cette distinction entre les besoins individuels et les besoins organisationnels; ils dénoncent globalement des cours de perfectionnement inadaptés à leurs besoins, sans préciser la nature de ces besoins, sans analyser en quoi les cours sont inadéquats et sans proposer des solutions de rechange. Par ailleurs, lorsqu'ils suggèrent d'adapter davantage le contenu des sessions aux désirs des participants, ils veulent soit que ces sessions répondent mieux aux champs d'intérêt individuels soit qu'elles préparent mieux aux exigences des diverses fonctions en tenant compte des préoccupations des personnes remplissant déjà les fonctions.

Procédons d'abord à un examen global des réponses: plus de 50% des interviewés discutent de l'adaptation du contenu des cours de perfectionnement par rapport à leurs besoins et attentes et, de ce nombre, environ 55% insistent exclusivement sur l'adéquation du contenu aux exigences de la fonction. La majorité des autres discutent également de ce point, mais en y adjoignant autre chose, soit les besoins de formation individuelle, soit la nécessité d'adapter le cours aux attentes des participants, soit les deux. Il ressort de façon évidente que l'objectif premier des cours de perfectionnement devrait être d'aider les intéressés dans l'accomplissement de leurs tâches et d'augmenter ainsi la qualité de leur rendement professionnel et leur satifaction au travail. Environ 15% des répondants estiment que les cours actuels de perfectionnement sont adaptés à leurs besoins et répondent à leurs attentes.

et ils s'en montrent satisfaits. Le principal motif de cette satisfaction vient du fait que les cours cadrent bien avec leur fonction et leur sont utiles. Dans ce groupe, on remarque des directeurs des services de transport et d'équipement, et plusieurs directeurs d'école. Les autres interviewés considèrent les cours actuels comme inadéquats ou, sans condamner l'organisation actuelle, affirment que le perfectionnement devrait, en général, répondre aux besoins professionnels.

1- Adaptation par rapport aux besoins individuels

Les répondants indiquent trois exigences pour que le perfectionnement s'adapte à leurs besoins individuels.

Premièrement, le contenu des cours doit tenir compte de leur formation antérieure et de leur expérience du travail, puisque le perfectionnement a pour but de compléter cette formation. A cette fin, disent-ils, le contenu devrait cadrer avec la formation moyenne des participants, ce qui doit se faire lors de chaque session et ce qui nécessite la collaboration des étudiants-cadres et du responsable de la session. Toutefois si la formation des participants est trop hétérogène, les organisateurs pourront constituer des sous-groupes plus homogènes.

Deuxièmement, les multiples activités de perfectionnement doivent s'intégrer dans un plan d'ensemble de façon à pouvoir offrir un entraînement global intégrant les divers aspects de la gestion du domaine scolaire.

C'est pourquoi il est suggéré que le ministère de l'Education agisse comme coordonnateur des divers programmes de perfectionnement et fournisse des programmes-cadres pour faciliter l'intégration des divers éléments de programme qui se donnent souvent de façon dispersée.

Troisièmement, il faut aussi tenir compte du fait que ces activités de perfectionnement s'adressent à des adultes possédant une expérience de la vie et de ce genre de travail. Les cours actuels ne visent pas le développement de la personne et l'acquisition d'habiletés au travail ou d'attitudes positives, mais à faire ingurgiter une somme de connaissances plus ou moins adaptées aux besoins. Chacun devrait pouvoir se construire un programme particulier d'études moyennant un accès facile aux divers cours qui l'intéressent et à condition que les programmes soient moins cloisonnés et moins protégés par des frontières de département ou de faculté dans le cas des universités. A cette fin, le contenu du perfectionnement doit être défini à la suite d'une évaluation individuelle et permanente des participants et à la suite d'une évaluation de leurs tâches et de leurs difficultés à les remplir.

"Chacun est responsable de son apprentissage".

Cette façon d'envisager le perfectionnement aboutit en fin de compte à une recherche personnelle sans aucun encadrement institutionnel.

2- Adaptation du perfectionnement aux exigences de la fonction

Pour la majorité des répondants, le perfectionnement doit d'abord être adapté aux exigences de la fonction et aussi rendre les individus capables de prendre des décisions et de régler les problèmes plus rapidement et plus efficacement. Pour cela, le contenu des cours doit être pratique, relié au milieu scolaire et défini par les besoins rencontrés au niveau du travail. Pour satisfaire à ces exigences, quelques interviewés croient qu'il faut d'abord repartir à zéro, redéfinir les structures administratives et les différentes fonctions du personnel-cadre et ensuite déterminer le contenu des programmes de perfectionnement.

D'autres interviewés proposent de consulter ceux qui oeuvrent en milieu scolaire. A leurs yeux, la situation actuelle est due en réalité au fait que le contenu des cours est souvent élaboré par des professeurs ou des théoriciens extérieurs au milieu scolaire et est, de ce fait, inadapté aux besoins réels de ce milieu. Cette consultation peut se faire à différents niveaux: soit auprès des directeurs généraux et des directeurs de services qui connaissent les faiblesses et les besoins de leurs subordonnés; soit auprès de tous les cadres pour connaître leurs intérêts et leurs besoins; ou encore auprès des plus anciens dont l'expérience serait enrichissante pour l'entraînement des nouveaux. Cette observation souligne le fait que les nouveaux arrivés ne trouvent pas une structure d'accueil qui permette une intégration rapide au groupe et une adaptation à leurs fonctions.

L'évaluation peut se faire au niveau de l'individu ou au niveau d'une région.

3- Sommaire

Sans définir le contenu des cours, les cadres explicitent un certain nombre de besoins correspondant aussi bien aux exigences de la fonction qu'aux besoins individuels, à savoir:

- acquérir de la souplesse et de la confiance en soi-même dans ses relations avec les autres par des contacts avec des personnes de différents milieux;
- se débarrasser de ses préjugés;
- se mettre au pas de l'évolution rapide actuellement en cours dans tous les domaines;
- trouver des moyens d'intégrer le domaine scolaire à l'ensemble de la réalité socio-culturelle;
- recevoir une formation générale de base, pouvant être complétée par une formation spécialisée

  "Pour ouvrir le milieu de l'enseignement, il faudrait apprendre aux gens à situer l'école dans l'ensemble du milieu où elle est";

- se donner une vision prospective de la société

  "Un cours qui puisse nous permettre d'entrevoir la société de l'an 2000".

Il ressort de ces desiderata un besoin général de s'ouvrir aux autres et une nécessité de mieux intégrer l'école à l'ensemble de la société.

C- Appréciation générale du contenu

Environ le tiers des interviewés se prononcent sur la qualité du contenu des activités de perfectionnement; parmi eux, les deux tiers la jugent insuffisante, alors que le dernier tiers s'en montrent satisfaits. Les cours à temps partiel sont plus critiqués que les autres; toutefois, cette insatisfaction ne porte pas sur la formule d'organisation qui, nous le verrons plus loin, est assez populaire, mais sur la qualité du contenu qui serait d'un niveau inférieur à celui des cours à temps plein.

Parmi ceux qui commentent la qualité du contenu, un tiers reprochent aux cours leur contenu désuet et inadapté à la réalité actuelle, Ni les nouveaux courants de recherche, ni les méthodes ou les techniques les plus récentes en administration, en psychologie et en pédagogie, ni l'évolution subite du milieu scolaire n'auraient fait l'objet des cours de perfectionnement. Or, disent-ils, le perfectionnement doit être orienté vers l'avenir et, pour cela, il doit initier les cadres aux techniques les plus modernes. Pour quelques-uns, les cours doivent se situer non seulement à la fine pointe de l'actualité, mais à l'avant-garde. Toutefois, selon quelques répondants, cela comporte un risque de décalage entre la théorie et la réalité existante; il est possible que certaines théories ne puissent être appliquées faute de structures administratives appropriées

> "Ceux qui se perfectionnent en administration, par exemple, se retrouvent avec des idées neuves dans de vieilles structures. Un cours de perfectionnement devrait déboucher sur la réalité et conduire plus loin que ce qui se fait dans le milieu. On doit aussi se soucier de l'applicabilité des théories que l'on avance".

Pour éviter une telle rupture entre la théorie et la pratique, il vaudrait mieux partir des expériences québécoises, mener des recherches sur le milieu et en publier les résultats. Il n'est pas question de se soustraire aux influences extérieures, mais de cesser de copier d'une façon excessive et aveugle des théories et des savoir-faire qui sont souvent dépassées dans leur milieu d'origine.

Parmi les raisons de cette inadaptation des activités de perfectionnement, les répondants signalent le fait que les professeurs responsables de ces cours sont loin du milieu de l'administration scolaire et le fait que les cours se limitent trop souvent à une rétrospective historique au détriment d'un examen plus approfondi et d'une mise en application des théories et des techniques nouvelles. Ce retard des contenus de perfectionnement est d'autant plus considérable et déplorable que le milieu scolaire se transforme rapidement. C'est pour pallier cette situation que les cadres demandent des sessions d'information sur le sens et les objectifs du renouveau scolaire.

Les autres motifs d'insatisfaction sont la pauvreté ou le trop bas niveau du contenu d'une part et les trop nombreuses répétitions ou chevauchements de cours d'autre part. Le bas niveau des cours s'explique soit par l'insuffisance des choix possibles dans une région donnée, soit par la méconnaissance des études antérieures.

CHAPITRE V

FORMULES SUGGEREES POUR LE PERFECTIONNEMENT

Presque tous les répondants font des commentaires sur l'aspect pédagogique et méthodologique du perfectionnement. Ils discutent abondamment cette question, critiquent ce qui s'est fait jusqu'à maintenant et font de nombreuses suggestions en tenant compte du contenu désiré et des particularités de la clientèle visée.

A- Adaptation de la pédagogie au perfectionnement des cadres

Pour beaucoup d'interviewés, la question ne se pose plus de savoir si la pédagogie actuelle est adaptée au contenu des cours puisqu'ils ont rejeté ce contenu en grande partie. Il s'agit plutôt de trouver des moyens pédagogiques appropriés au type de contenu que l'on désire, c'est-à-dire qui sont propres à en assurer une diffusion efficace et même à le compléter.

Quelles sont les principales caractéristiques de ce contenu? Il ne doit pas être abstrait, mais concret, réaliste et utile. Les notions théoriques doivent être complétées par des exemples et des applications pratiques. On peut d'abord utiliser des méthodes magistrales, à l'intérieur

desquelles la matière sera ajustée et complétée en fonction de ces exigences. Mais est-ce suffisant? Une telle présentation ne demeure-t-elle pas trop théorique en ce sens que l'élève n'y participe pas, mais reçoit passivement la description que le professeur fait de ces exemples et applications? Les participants veulent apporter eux aussi des exemples, des expériences qu'ils ont déjà vécues dans leur travail. Ils veulent tenter d'appliquer eux-mêmes les théories qui leur sont présentées, d'expérimenter les techniques qui leur sont décrites. Nous entrevoyons déjà toute l'importance qui sera accordée aux méthodes actives et aux stages d'apprentissage supervisés.

La participation active des étudiants comporte plusieurs avantages pédagogiques:

- premièrement, l'étudiant se sent plus motivé pour travailler, alors que des exposés le laissent passif et même l'ennuient; il est plus stimulé parce qu'il doit réfléchir et faire des recherches pour expliquer ce qu'il a vécu, justifier les propos qu'il tient, expliquer les résultats auxquels son travail aboutit. Il doit souvent participer à la vie du groupe et se compromettre vis-à-vis ses membres. Tout cela l'oblige à un effort constant, mais aussi éveille continuellement son intérêt, ce qui est sans doute la première condition de l'apprentissage. On retient beaucoup plus d'une discussion, d'une recherche ou d'une expérimentation que d'un cours magistral. Cela est vrai pour l'acquisition de notions théoriques et ce l'est encore plus quand il s'agit d'acquérir un savoir-faire et des techniques.

- Deuxièmement, les méthodes actives permettent de concrétiser le sujet à l'étude, soit par des illustrations, par des expériences et des problèmes que les élèves introduisent dans le contenu du cours, soit en plaçant l'individu dans une situation plus rapprochée de son milieu de travail. Cette concrétisation facilite la compréhension des notions plutôt abstraites ou permet d'apprendre à maîtriser soi-même une technique particulière:

  "Que l'on nous fasse faire ce que l'on nous enseigne".

- Troisièmement, l'utilisation des méthodes actives permet de compenser les faiblesses du contenu. Ainsi, on a souvent répété qu'une théorie devrait être reliée aux faits, non seulement par quelques exemples limités, sélectionnés par le professeur et plus ou moins éloignés des situations vécues au travail, mais par une référence constante au vécu quotidien, ce qui ne peut se réaliser qu'à l'intérieur de méthodes actives où le participant s'engage avec toute son expérience du travail, ses besoins ou ses intérêts. La participation des étudiants permet d'appliquer la théorie à des situations réelles; c'est bien souvent à ce niveau que les difficultés surviennent et qu'alors des solutions peuvent être trouvées. Ainsi la participation des cadres, grâce à la connaissance qu'ils ont du milieu scolaire, permet d'enrichir de leurs multiples expériences le contenu du perfectionnement, de compléter les apports du professeur, d'orienter le contenu du cours vers les besoins et les problèmes spécifiques d'une fonction ou d'une région particulière.

- Quatrièmement, ces méthodes procurent aux participants l'expérience du travail en équipe et c'est là une exigence de leur fonction; il s'avère donc très profitable pour eux d'apprendre à s'exprimer, à échanger, à se critiquer et à s'évaluer à l'intérieur d'un groupe, à acquérir plus de flexibilité dans leurs relations avec les autres.
- Cinquièmement, les méthodes actives, parce qu'elles entraînent les intéressés dans le processus de perfectionnement, apportent plus de satisfaction personnelle; en outre, elles tendent à minimiser l'importance des différences de formation scolaire et se trouvent par le fait même davantage à la portée de tous les intéressés sans pour autant diminuer la qualité des sessions.

Nous retrouvons ici les mêmes exigences qu'à la section précédente sur le contenu des cours. Les termes utilisés pour caractériser les types de pédagogie désirés sont souvent les mêmes que pour le contenu. En voici un exemple:

> "Définitivement, les ateliers de travail, les discussions de cas (...) parce que c'est ce qu'il y a de plus pratique, de plus près de la réalité. Cela permet à la personne de se perfectionner en fonction des besoins de son travail. C'est ce qui est efficace et c'est ce qui répond aux besoins immédiats".

Les types de pédagogie doivent répondre aux mêmes exigences que le contenu et orienter ce contenu vers une meilleure adaptation aux besoins individuels et aux

exigences de la fonction, donc être d'un plus grand réalisme et d'une plus grande utilité. Le perfectionnement sera réussi dans la mesure où l'étudiant-cadre participe activement à l'élaboration de la problématique et à la mise au point des solutions.

> "Que les cours soient des expériences (...) que la didactique des cours soit presque identifiée au contenu des cours".

Il ne faudrait pas croire que la méthode didactique et la méthode active s'excluent l'une l'autre et que la première soit complètement rejetée. Mais de même qu'on insistait davantage sur l'aspect pratique du contenu des cours, ici aussi l'accent est mis sur l'utilisation des méthodes actives.

Il importe que les formules pédagogiques tiennent compte du fait que les cadres scolaires ont une formation scolaire assez longue et une expérience professionnelle souvent très variée, et qu'ils évoluent déjà dans un contexte administratif où ils ont rencontré dans des proportions variables des succès et des échecs. Toute activité de perfectionnement devra mettre à profit les ressources de ce groupe et ses attitudes nettement positives face au perfectionnement.

B- Formules pédagogiques

La grande majorité des répondants (85%) se prononcent sur les diverses formules pédagogiques et suggèrent l'emploi de l'une ou de l'autre en fonction du contenu

et de la clientèle. Toutefois, leurs suggestions posent un problème de terminologie; en effet tous n'emploient pas les mêmes termes pour désigner les mêmes choses et plusieurs utilisent des termes sans en définir le contenu.

Nous regrouperons les diverses formules sous trois types: les méthodes didactiques magistrales, les méthodes actives et les stages pratiques.

1- Méthodes didactiques magistrales: l'exposé, la conférence

Le choix de cette formule est fondé sur le postulat que le professeur a des connaissances à transmettre et que la façon la plus directe et la plus rapide, celle qui demande le moins de temps, est l'exposé magistral donné sous forme de cours ou de conférence. Selon cette méthode, l'étudiant n'est pas obligé de refaire tout le chemin parcouru par le professeur pour parvenir sensiblement aux mêmes conclusions. Par opposition, plusieurs répondants soulignent que les méthodes actives peuvent entraîner une perte de temps et un gaspillage d'énergie. Sans doute que le cours magistral exige moins de temps d'exposition que les autres formules, mais l'assimilation par les élèves est-elle aussi grande?

Seulement 6% des répondants désirent que l'exposé magistral soit utilisé de façon exclusive. Quelques-uns toutefois mentionnent la nécessité de compléter ces cours soit par des lectures, soit par des stages pratiques. L'âge moyen de ce groupe est de 45.7 ans, alors que l'âge moyen de ceux (6%) qui rejettent toute méthode magistrale est de 37.9 ans.

Environ la moitié de l'ensemble des répondants suggèrent qu'une partie du perfectionnement soit diffusée selon des méthodes didactiques traditionnelles, afin que soient établis les principes et les informations qui serviront de point de départ ou d'objet de discussion aux travaux ultérieurs.

Toutefois, la proportion de temps à consacrer aux exposés varie d'un individu à un autre. Environ le quart des répondants demandent un nombre minimum d'exposés, qu'ils veulent courts et condensés.

2- Méthodes actives

Les méthodes actives se caractérisent par une interaction constante et systématique de toutes les personnes, moniteurs et participants; l'apprentissage cesse d'être principalement un processus individuel pour devenir aussi un processus collectif. Ces méthodes se fondent sur la motivation et l'intérêt, lesquels sont avivés et soutenus par l'engagement et la participation de tous les membres; chacun en effet y apporte les fruits de son expérience et des problèmes à solutionner. Le moniteur ne remplit alors qu'un rôle de soutien, d'expert, d'animateur. La discussion et l'engagement personnel assurent un apprentissage plus intégré et plus pratique.

Les méthodes actives constituent essentiellement un processus de groupe par le fait même des interactions de tous les participants; chacun contribue au progrès des autres. Ces méthodes permettent également un apprentissage de l'art de communiquer et une modification des comportements et des attitudes dans les relations interpersonnelles. Elles favorisent aussi une plus grande créativité.

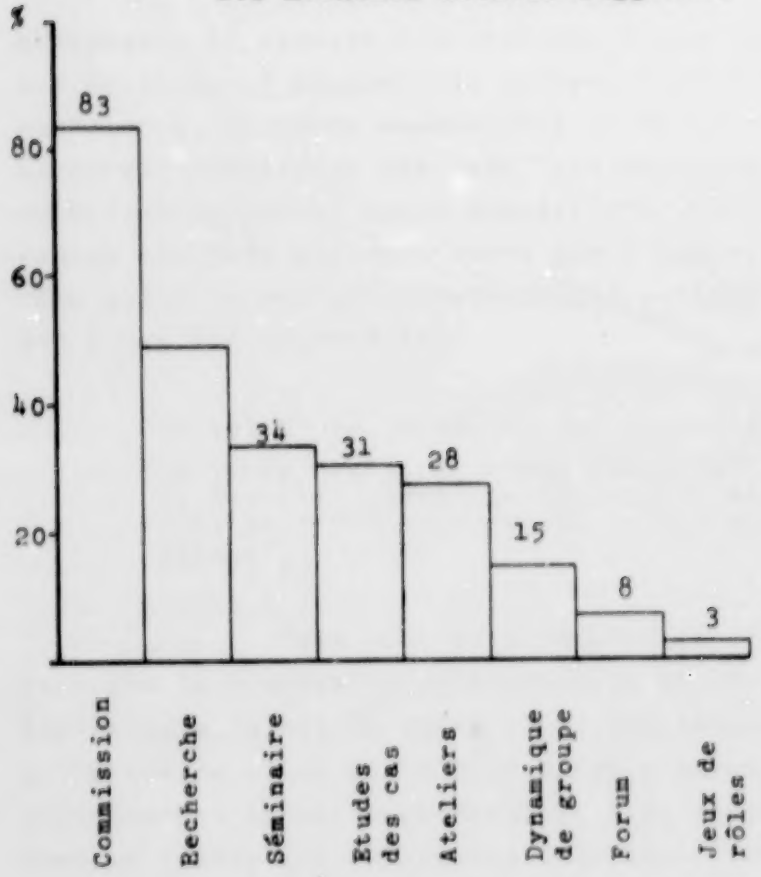
La plupart (94%) des interviewés souhaitent qu'au moins une partie du perfectionnement se fasse selon des méthodes actives; méthodes jugées plus exigeantes sur le coup, mais plus efficaces, plus pratiques et plus libératrices en dehors des sessions. Les interviewés énumèrent un certain nombre de méthodes en y joignant leurs commentaires.

a) La recherche

La recherche constitue le complément ou le couronnement des activités de formation. Cette méthode permet d'abord à l'individu de travailler selon ses centres d'intérêt à l'intérieur d'une matière, d'assimiler et d'approfondir par lui-même les connaissances qu'il doit acquérir. En outre, elle force l'individu à se fixer des objectifs de travail et les étapes d'exécution, à se donner des moyens pour les atteindre, à juger de la valeur des résultats obtenus et, en un mot, à travailler de façon plus rationnelle. Le professeur n'a pas pour tâche de fournir à l'élève des connaissances et des solutions toutes faites, mais de le former à la recherche et de l'amener à les découvrir par lui-même.

La moitié des répondants suggèrent cette méthode en vue du perfectionnement; pour près de la moitié d'entre eux, il s'agit avant tout d'un travail individuel, alors que pour 30% d'entre eux il s'agit d'un travail de groupe; les autres ne précisent rien.

Figure V-1 Répartition procentuelle des répondants selon les méthodes actives suggérées



b) Le travail en commission

Cette méthode consiste à diviser les participants en sous-groupes et à les laisser discuter entre eux. Les échanges peuvent aboutir à la présentation d'un rapport lors d'une assemblée plénière, où l'on tentera de réaliser une synthèse finale des résultats obtenus dans l'ensemble des sous-groupes. La plupart des interviewés ne mentionnent pas cette dernière étape et traitent surtout des échanges entre les participants.

Le travail en commission offre plusieurs avantages: il apprend à l'individu à exprimer clairement ses opinions, à écouter les autres, à profiter de leur expérience, de leurs suggestions et de leurs critiques; il permet d'analyser des problèmes concrets et spécifiques au milieu scolaire. Cette manière d'acquérir des connaissances est très efficace parce que l'individu y joue un rôle actif et retient davantage les notions et les idées qui y ont été discutées:

- "Ce qui reste, c'est ce que l'on discute en équipe".
- "Le cours magistral n'est pas adapté à la réalité de tous les jours. La discussion des gens engagés dans un travail quotidien, c'est beaucoup plus efficace".

Mais pour atteindre cette efficacité, il faut que la discussion soit préparée et structurée, c'est-à-dire qu'elle ait un objet et un but déterminés, sinon il y a perte de temps et la discussion n'aboutit qu'à des répétitions et à des considérations très générales. Elle doit donc se fonder sur un contenu théorique (fourni par un exposé ou une recherche individuelle préalable) et porter sur un objet bien défini et bien circonscrit pouvant provenir d'un exposé ou d'une observation antérieure ou être choisi d'après les intérêts des participants.

Parfois la discussion pourrait venir en premier lieu pour faire ressortir, selon l'expérience des participants, tous les aspects d'une question; après quoi, le "professeur" se chargerait de dégager les lignes communes

de ces expériences et pourrait, à partir de là, élaborer sa théorie en y intégrant les résultats obtenus pendant le travail en commission.

Cette formule est signalée par huit répondants sur dix.

c) Le forum:

Par rapport au travail en commission, cette formule a l'avantage de rassembler tous les participants; il s'agit en quelque sorte d'une assemblée plénière, où tous peuvent donner leur point de vue.

d) Le séminaire:

Cette méthode consiste en la présentation d'un exposé par un étudiant, suivi d'une discussion sur le sujet de l'exposé. En général, les participants sont divisés en sous-groupes.

Son principal avantage est de faire profiter tout le monde des recherches et des réflexions de chacun. Pour l'individu qui fait l'exposé, les avantages sont les suivants: apprendre à exprimer clairement ses idées et ses opinions et à accepter le jugement de ses collègues; compléter sa recherche personnelle par les corrections et les remarques des autres. De plus, cette formule présente tous les avantages de la méthode du travail en commission, puisque la discussion est préparée par l'exposé et porte sur un objet délimité. Elle peut être suivie d'un autre exposé où le professeur rectifie et complète les idées abordées pendant la discussion.

Un tiers des interviewés suggèrent cette méthode de travail.

e) Les ateliers:

Cette formule de l'atelier de travail est la plus difficile à définir; nous l'opposerons aux autres méthodes pour dégager ses caractères propres. L'atelier se distingue de la commission, parce qu'il y a une production à réaliser (et non seulement un compte rendu de discussion). Il se distingue de la recherche, car il porte sur un contenu plus concret, plus circonscrit et plus pratique, sur des notions appliquées et non théoriques. Il s'agit plutôt d'une expérience à tenter, d'une manipulation technique à faire, d'un principe à appliquer ou d'une tâche à exécuter soi-même.

Environ un répondant sur quatre propose cette formule pédagogique.

f) L'étude de cas:

Cette formule permet d'appliquer à la fois les notions théoriques et l'expérience à l'analyse d'un cas concret. En plus de fournir un contenu pratique, cette formule offre, elle aussi, les avantages de la discussion et du travail en groupe. Chacun doit apprendre à défendre son point de vue, à le justifier; pour cela, il peut compléter sa participation au groupe par une recherche personnelle et une réflexion sur son expérience de travail.

Cette tâche sera facilitée par le fait que la personne se sent engagée dans ce type de travail et que l'objet de l'étude est précis et concret. Les résultats obtenus seront plus tangibles et plus utiles, tant au point de vue du contenu que pour l'apprentissage du travail en groupe:

> "Un adulte aime vivre une certaine expérience. Il aime participer. Souvent il n'y a que le cours didactique; le "case study" fait participer les gens à la fois aux cours et en dehors des cours".

Un tiers des interviewés choisissent l'étude de cas.

g) L'animation et la dynamique de groupe

Les interviewés (15%) ont une perception très imprécise de ces deux formules. Ils ne les définissent pas, mais ils les jugent utiles comme processus d'apprentissage parce qu'elles nécessitent la participation active des stagiaires et qu'elles utilisent une démarche qui va de l'expérimentation de la vie d'un groupe à la formalisation de ses mécanismes de fonctionnement. Evidemment, une telle méthode ne satisfait pas ceux qui attendent une somme de savoir systématisé ou ceux qui ne veulent pas s'engager personnellement. Un interviewé propose que toute session de perfectionnement commence par un court stage de "dynamique de groupe".

h) Les jeux de rôle

Cette méthode est beaucoup moins connue et moins demandée que les autres.

i) Quelques remarques générales:

Quelques interviewés demandent que soient employées plusieurs méthodes, sans préciser lesquelles, pour autant qu'elles provoquent la participation active de l'étudiant. La plupart des activités de perfectionnement suggérées exigent un travail d'équipe, ce qui explique la grande popularité de cette formule. Le travail de groupe est privilégié parce que les ressources y sont multipliées, les idées plus nombreuses et plus variées, l'atmosphère plus stimulante. L'expérience du travail de groupe est également profitable quand les gens reviennent dans leur milieu de travail.

Concernant la répartition du temps à consacrer à chaque méthode et à chaque type de pédagogie, quelques interviewés suggèrent que cela soit décidé par le professeur après consultation auprès des élèves d'un cours particulier.

3- Stages dans un milieu de travail

Un bon nombre d'interviewés suggèrent des stages d'apprentissage dans un milieu de travail. Les uns proposent des visites ou des stages d'observation dans des milieux industriels; d'autres parlent de cette formule sans spécifier l'endroit où ils aimeraient aller. La plupart demandent des visites ou des stages dans des commissions scolaires. Les objectifs sont alors, premièrement, d'observer l'application de certaines méthodes

et d'en vérifier la valeur et l'utilité; deuxièmement, d'examiner un équipement technique particulier et d'en apprendre la manipulation; troisièmement, de fournir un contenu tangible et pratique à un enseignement théorique déjà reçu et de fournir un milieu pour expérimenter certaines techniques et scruter certains aspects pratiques liés à telle ou telle tâche.

Quelques interviewés - surtout du secteur de l'enfance inadaptée - proposent que ces stages aient lieu dans des milieux expérimentaux ou des centres de recherche qui existent déjà ou qui seraient à créer.

Quelques autres émettent l'opinion qu'une personne dans une commission scolaire peut se préoccuper de la formation des autres, ou qu'un directeur se charge d'initier son remplaçant avant de quitter son poste (coaching), ou enfin qu'on instaure un "in-service training" ainsi défini par un interviewé:

> "Un jour par semaine, que tous les cadres soient réunis pour suivre un cours, le digérer, le mastiquer et l'assimiler ensemble".

C- Média suggérés

Très peu d'interviewés se sont préoccupés des média à utiliser pour transmettre le contenu du perfectionnement; cela est assez compréhensible lorsqu'on songe au nombre de personnes qui ont opté pour les commissions, les ateliers, les séminaires, les études de cas, en somme toutes les formes de travail en groupe qui impliquent la présence des individus dans un même lieu. Néanmoins, voici quelques suggestions qui ont été émises:

1- Le professeur-conférencier

Sauf dans le cas d'une commission scolaire éloignée des grands centres et de quelques autres interviewés, le principal médium utilisé sera le professeur-conférencier ou le professeur-animateur. Celui-ci pourra occasionnellement être un spécialiste invité pour une partie du cours seulement.

2- Le cours par correspondance

Seulement cinq interviewés désirent que les cours soient donnés par correspondance, pour des raisons de santé, d'horaire ou d'éloignement. Ces cours doivent être complétés par des rencontres avec le professeur, rencontres régulières mais dont la fréquence varie selon les individus.

3- La télévision

Trois interviewés demandent que les cours soient télévisés, avec la possibilité de rencontrer le professeur. Toutefois, quelques interviewés (en tout 25) suggèrent l'utilisation de moyens audio-visuels, mais ils ne précisent pas si ces moyens devraient être utilisés comme aides pédagogiques ou comme moyens principaux de diffusion. Les moyens audio-visuels apparaissent comme plus rapides, plus vivants et plus stimulants. Ils permettent de présenter le contenu de façon concrète et éveillent l'imagination des participants. Ils sont également plus divertissants. Ils peuvent être employés à l'intérieur

des méthodes magistrales ou des méthodes actives. Ce sont surtout les films et diapositives, le magnétophone et le magnétoscope qui sont considérés comme moyens audio-visuels.

Pour résoudre le problème de l'éloignement (absence de professeur qualifié, éparpillement des individus dans la région), les cadres d'une commission scolaire suggèrent plusieurs moyens de diffuser le cours: télévision en circuit fermé, enregistrement, conférences téléphoniques. Ainsi, les enregistrements des cours pourraient circuler d'une commission scolaire à une autre, alors que les cours télévisés pourraient s'adresser à tous les résidents d'une même région. Ces cours devraient également être complétés par des rencontres avec le professeur.

D- Appréciation des diffuseurs

Les quelques remarques concernant les diffuseurs viennent compléter les propos déjà tenus au sujet du contenu et de la pédagogie. Un répondant sur quatre se dit satisfait des diffuseurs actuels; il les considère compétents, intéressants et stimulants. Il semble d'ailleurs préférer l'exposé magistral de façon exclusive. Les trois autres exigent plus du diffuseur.

La plupart des répondants insistent principalement sur le fait que le diffuseur doit avoir une connaissance pratique du milieu scolaire. Trop souvent, les professeurs sont des théoriciens qui ignorent la complexité des problèmes et la multiplicité des contraintes de ce milieu dont ils n'ont pas suivi l'évolution; ce qui, semble-t-il, s'applique davantage aux plus jeunes professeurs. Les

répondants suggèrent donc de sélectionner les diffuseurs en fonction de leur expérience pratique du milieu, expérience acquise soit par des stages, par des contacts réguliers entretenus avec les gens du milieu scolaire, soit par le fait qu'ils oeuvrent comme praticien.

Les professeurs pourront alors satisfaire à la principale exigence des répondants, c'est-à-dire adapter la matière de leurs cours aux besoins spécifiques du personnel-cadre et l'illustrer par des exemples concrets. En outre, l'expérience des élèves pourrait être mieux mise à profit si les professeurs se considéraient comme de simples animateurs d'échanges et de discussions.

Evidemment les exigences varient selon que les répondants préfèrent un professeur magistral ou un professeur-animateur. Dans le premier cas, il doit bien connaître sa matière, préparer ses cours, répondre aux besoins des élèves, exposer son cours avec clarté et simplicité et se rendre intéressant par la variété de son exposé.

Dans le second cas, les rôles du professeur-animateur diffèrent de ceux du professeur magistral. Il n'a pas à "dicter sa vérité", mais à être celui qui guide les élèves dans leurs travaux et leurs discussions et qui les aide à dégager l'essentiel de leurs recherches ou de leurs expériences. La relation de "maître à élèves" disparaît pour faire place à celle d'animateur-participant, où l'animateur, bien que possédant une compétence peut-être supérieure, n'est pas là tellement pour communiquer son savoir

que pour amener les participants à découvrir eux-mêmes les solutions à leur problème. Bien entendu il est, en outre, une source d'information et un consultant pour les étudiants-cadres qui rencontrent des difficultés. Il doit toujours surveiller, encadrer et contrôler le déroulement de chaque activité et être toujours disponible comme personne-ressource. On demande donc au diffuseur non seulement d'être un animateur, mais d'être aussi un consultant, c'est-à-dire qu'on le veut toujours prêt à donner une information, à apporter des éléments de solution à un problème, à assister quelqu'un dans ses travaux. De l'avis des interviewés, il y a actuellement peu de personnes capables de jouer ce rôle de diffuseur-animateur-consultant.

E- Evaluation

Seulement 11% des interviewés abordent cette question de l'évaluation. Ils sont toutefois unanimes à rejeter les examens fondés sur la mémorisation. Ils demandent plutôt que l'évaluation se fonde sur des travaux réalisés individuellement ou en groupe, sur des expériences réalisées avec supervision dans le milieu de travail. Ils suggèrent aussi que le professeur consulte les participants avant d'établir les modalités de l'évaluation.

Plusieurs demandent qu'il n'y ait pas trop de travaux à exécuter entre les sessions et que ces travaux soient conciliables avec la fonction régulière du cadre.

CHAPITRE VI

ORGANISATION DU PERFECTIONNEMENT

L'organisation du perfectionnement doit, pour vraiment répondre aux besoins des cadres scolaires, tenir compte des facteurs suivants: temps, vacances, libération, lieu, local et équipement, institution, base d'organisation, composition du groupe, reconnaissance des études, coût et information. Les données de ce chapitre proviennent à la fois des questions fermées et de la dernière section du questionnaire, où les cadres pouvaient gloser à leur guise sur l'organisation du perfectionnement.

L'élément "temps" est l'un des facteurs le plus fréquemment mentionné comme obstacle à la poursuite des cours de perfectionnement: manque de temps, surcharge de travail, insuffisance du nombre d'heures de loisir et de repos. L'élément "distance" constitue aussi un important obstacle au perfectionnement, mais il est variable selon la situation géographique des individus. Ces deux obstacles sont parmi les plus discutés en ce qui concerne l'orga isation des cours de perfectionnement.

Même si nous les distinguons pour plus de clarté dans le texte, les trois facteurs: temps, surcharge de travail et distance sont interreliés et leurs effets se renforcent mutuellement: les longs déplacements amènent

une perte de temps qui occasionne un retard et une accumulation de travail, ou une diminution du temps de loisir; le manque de repos ou de loisirs diminue à son tour le rendement au travail, d'où retards et accumulation, et ainsi de suite.

A- Temps

La variable "temps" comporte plusieurs dimensions:

1- l'époque ou le moment le plus opportun pour la réalisation du perfectionnement;
2- le partage du temps entre le travail et le perfectionnement, de même que la durée et la fréquence des sessions.

1- Epoque:

Concernant l'époque la plus propice pour le perfectionnement, les interviewés se montrent peu bavards et peu précis. La majorité ne spécifient pas une époque particulière de l'année pendant laquelle ils aimeraient suivre des cours de perfectionnement. Quelques-uns demandent que le cours soit donné à une période où ils ont moins de travail, ce qui supposerait dans chaque cas une consultation préalable auprès des intéressés. Néanmoins, voici ce qui se dégage des réponses:

a) environ le quart des répondants préfèrent suivre des cours pendant l'été, car cette période est moins exigeante au point de vue du travail. Cependant, très peu acceptent de suivre des cours pendant leurs vacances; ils jugent essentiel de réserver leurs vacances pour le repos et le divertissement;

b) Près d'un quart également choisissent l'hiver (surtout les mois de janvier et février) comme période la moins chargée et pendant laquelle ils suivraient des cours à temps partiel ou prendraient part à une session intensive d'études;

c) Le tiers des répondants choisissent indifféremment l'automne, l'hiver ou le printemps, soit l'année scolaire. Ils rejettent l'été comme n'étant pas un moment favorable aux études. Les cours pourraient avoir lieu pendant une partie ou pendant toute l'année scolaire. Le choix d'une période est alors lié au choix d'une formule de cours.

d) Enfin, les réponses restantes, soit environ 20%, sont trop variées pour que l'on puisse en dégager une tendance prédominante: le printemps, l'automne, le printemps ou l'été, le printemps ou l'automne, etc; cours à temps partiel pendant l'année scolaire, complétés par des sessions intensives pendant l'été ou l'hiver.

2- Partage du temps entre le travail et le perfectionnement

Quelle que soit la formule de perfectionnement retenue, près de 70% des interviewés se prononcent sur le partage du temps entre le travail et le perfectionnement. Il en résulte plusieurs solutions possibles:

<u>1ère solution</u>

De ceux qui ont donné leur avis, environ 70% optent pour des cours à temps partiel, à savoir:

a) soit des cours à temps partiel éparpillés sur plusieurs semaines ou plusieurs mois à raison de quelques heures par semaine.

Quant à la fréquence des cours à temps partiel, les avis sont partagés: environ la moitié désirent trois à quatre heures de cours par semaine, soit un soir, soit une demi-journée de la fin de semaine; l'autre moitié désirent six à huit heures de cours par semaine, soit deux soirs par semaine, soit la journée du samedi. Ce dernier rythme apparaît comme un maximum.

Dans la plupart des cas, on ne mentionne pas quelle devrait être la durée de ces cours. Evidemment, elle dépend de leur contenu et de leur fréquence. Toutefois, un certain nombre préfèrent que les cours ne soient pas trop étendus, "éparpillés" pendant toute l'année scolaire, et aiment mieux avoir un plus grand nombre d'heures par semaine pendant de moins nombreuses semaines.

b) soit des cours à temps partiel, mais intensifs, c'est-à-dire comportant plusieurs jours ou même plusieurs semaines d'affilée.

Les réponses varient beaucoup en ce qui concerne la durée et la fréquence des sessions intensives. Beaucoup ne fournissent pas de précision à ce sujet.

Quelques-uns se montrent très précis: deux sessions d'une semaine, l'une à l'automne, l'autre au printemps et une session de quinze jours en été. La durée moyenne serait de deux à trois semaines, une fois l'an. Pour

quelques-uns, une semaine suffirait. Pour quelques autres, il devrait s'agir de plusieurs sessions d'une semaine chacune, réparties à différentes périodes de l'année scolaire. Les deux formules sont également reconnues.

2e solution

Les cours à temps plein sont désirés par 15% des répondants. Dans la plupart des cas, la durée des études serait d'un an, parfois deux ans ou selon le diplôme visé.

3e solution

7% voudraient faire des stages d'études d'une durée variant d'un à six mois. La durée idéale de ces stages d'études varie d'un à trois mois, surtout deux mois, exceptionnellement six.

4e solution

8% suggèrent les formules mixtes suivantes:

a) des cours à temps partiel, au rythme de trois à six heures par semaine, combinés avec de courtes sessions intensives (durée moyenne: deux semaines) se répétant de façon régulière deux ou trois fois pendant l'année. Une formule à peu près équivalente est celle des cours par correspondance ou des cours télévisés complétés par des sessions intensives régulières. Cette dernière formule est particulièrement recommandée dans les régions éloignées.

b) Des cours à temps partiel combinés avec des stages d'études, d'un à trois mois.

c) Une réduction du travail à 50% de sa durée pendant deux ans; ou alternance de périodes de travail et de périodes d'études (période d'une durée de quatre mois) pendant un an; ou stage de deux à trois jours par semaine pendant un an; ou alternance de trois mois de cours et trois mois de travail pendant un an, suivis de stages d'études d'une durée d'un à deux mois, se répétant régulièrement tous les deux ans. En somme, il s'agirait de combiner le travail et les études à temps plein.

Aux cadres intéressés au perfectionnement ne menant pas à un diplôme (46%), nous avons demandé d'exprimer leur préférence concernant le temps plein ou le temps partiel et concernant le moment le plus opportun. Nous retrouvons, concernant le temps plein ou le temps partiel, des résultats sensiblement identiques que ceux vus précédemment. L'opinion est sensiblement la même d'un sous-groupe à l'autre même si le temps partiel est légèrement moins agréé chez les directeurs d'école.

Tableau VI-1 Choix du temps partiel ou temps plein chez les cadres intéressés au perfectionnement ne menant pas à un diplôme

	Nombre	Pourcentage
. Temps partiel	95	82.6
. Temps plein	13	11.3
. Indifférents	7	6.1
. Ensemble	115	100.0

Chez ceux qui choisissent des cours à temps partiel, les moments préférés sont répartis de la façon suivante:

Tableau VI-2 Moments choisis pour les cours à temps partiel

Moments préférés	Nombre	Pourcentage[1]	Moyenne
. Soirs par semaine	61	64.2	1.8
. Fins de semaines par mois	38	40.0	2.3
. Semaines de vacances	46	48.4	3.0
. Sessions durant les jours de travail	77	81.0	
. Sessions intensives d'une semaine au plus en dehors des vacances	84	88.4	

Presque unanimement, les cadres ici concernés préfèrent des sessions durant les jours de travail ou des sessions intensives d'une semaine ou plus en dehors des périodes de vacances. Le deuxième choix porte sur les soirs de semaine, option choisie par près des deux tiers, et le troisième choix en importance concerne soit les fins de semaine, soit le temps de vacances. Il apparaît clairement que la plupart des administrateurs scolaires sont très réticents à consacrer leurs fins de semaine ou leurs vacances pour le perfectionnement. Néanmoins, le pourcentage de personnes favorables à l'une ou l'autre option permet d'apporter une grande souplesse dans le choix des moments pour réaliser tout programme d'activités.

---

(1) Les pourcentages ne sont ni exclusifs ni cumulatifs.

Si la formule des sessions intensives est très populaire, aucune saison n'est unanimement privilégiée; seul l'hiver est l'objet d'une plus grande préférence. Chaque répondant porte son choix sur deux saisons et demie.

Tableau VI-3 Saisons choisies pour les sessions intensives

Saison préférée pour session intensive:	Nombre	Pourcentage (N = 95)
Eté	61	64.2
Automne	59	62.1
Hiver	72	75.8
Printemps	58	61.0

En effet, les chiffres indiquent qu'il n'y a pratiquement pas de saison préférée aux trois autres sauf, assez faiblement, l'hiver. Vu que les quatre saisons occupent une place presque aussi importante l'une que l'autre, et ce indistinctement du poste, du service, de la commission scolaire, etc..., les sessions intensives pourraient, semble-t-il, être courtes et réparties sur chacune des quatre saisons. Cette formule aurait au moins l'avantage de retremper de façon continuelle les administrateurs dans une atmosphère de perfectionnement et de les stimuler de façon constante. Un autre atout précieux d'une telle formule serait de permettre aux administrateurs de discuter de problèmes communs rencontrés en cours d'année au fur et à mesure qu'ils se présentent. On pourrait alors imaginer une sorte de session-séminaire où chacun présenterait un certain nombre de problèmes concrets rencontrés dans l'exercice de ses fonctions. Ces problèmes pourraient ainsi servir à orienter et à faire démarrer la session d'étude.

Un autre avantage proviendrait du fait qu'il ne serait pas alors nécessaire d'envoyer en même temps tout le monde aux sessions de perfectionnement, et de désorganiser par le fait même tous les services. Un système de rotation pourrait même favoriser le processus d'intégration, aux activités de travail, de la formation acquise pendant ces sessions.

Aux cadres qui ne sont actuellement pas intéressés à suivre des cours ne menant pas à un diplôme, nous avons également demandé la question suivante: "si vous décidiez de poursuivre des études ou des stages de perfectionnement, préféreriez-vous les poursuivre à temps plein ou à temps partiel?" La réponse est très partagée:

Tableau VI-4 Choix du temps partiel ou du temps plein chez les cadres non actuellement intéressés à suivre des cours ne menant pas à un diplôme

Si je décidais de poursuivre des études, je préférerais	Nombre	Pourcentage
- à temps plein	52	40.3
- à temps partiel	67	51.9
- l'un ou l'autre	10	7.8
- ensemble	129	100.0

Dans l'hypothèse d'un retour à des activités de perfectionnement à temps partiel, quel serait les moments privilégiés?

Tableau VI-5 Moments choisis pour les cours à temps partiel par ceux qui ne sont pas actuellement intéressés à suivre des cours ne menant pas à un diplôme.

Moments privilégiés	Nombre de répondants	Pourcentage[1] (N = 67)	Moyenne
. Soirs par semaine	48	71.6	1.7
. Fins de semaine par mois	30	44.8	2.2
. Semaines de vacances	40	59.7	3.0
. Sessions durant les jours de travail	60	89.6	
. Sessions intensives d'une semaine ou plus en dehors des vacances	67	100.0	

L'ordre des choix est semblable à celui observé antérieurement; le premier choix porte sur les sessions intensives courtes ou longues et le dernier sur les fins de semaine. On retrouve le même souci de conserver les fins de semaine et les vacances. Les nombres moyens de soirs, de fins de semaine ou de semaines de vacances que les répondants sont prêts à consacrer au perfectionnement sont sensiblement les mêmes dans les deux cas.

Ceux qui préfèrent les sessions intensives les veulent unanimement au printemps.

---

1) Les pourcentages ne sont ni exclusifs ni cumulatifs.

B- Vacances

Même si les cadres scolaires s'opposent de façon générale à poursuivre des sessions de perfectionnement durant leur période de vacances, il peut être néanmoins très utile de connaître la durée de ces vacances, l'époque de l'année où elles sont prises et mêmes les activités qu'elles permettent[1]. Les données qui suivent valent autant pour ceux qui veulent suivre des cours que pour ceux qui n'en ont pas l'intention.

1) Nombre de jours ouvrables pris pour vacances, en 1969

Les cadres scolaires ont pris en moyenne 17.5 jours de vacances en 1969; toutefois, il y a de grandes variations entre les individus puisque les deux tiers des répondants ont eu entre 7.5 et 27.5 jours de vacances. On observe également d'assez grandes variations entre les sous-groupes. Les directeurs ont des vacances moins longues (13.5 jours) que les chefs de service (16.8 jours) et que les directeurs d'école (21.9 jours). Du point de vue des services, les cadres de l'administration générale et ceux des services administratifs prennent des vacances plus courtes que les cadres des services pédagogiques, ceux des services aux étudiants ou quelques directeurs d'école.

2) Période de vacances continue ou discontinue

Un peu moins des deux tiers (62%) des répondants ont pris ces 17.5 jours de vacances de façon continue; les autres (38.7) ont dû les morceler pour les raisons suivantes:

---

1) Voir tome I, pages 62 à 64.

Tableau VI-6 Raisons motivant le morcellement des vacances

Raisons	Nombre	Pourcentage N 89
. Les exigences du travail[1]	67	75.2
. Une préférence personnelle	11	12.1
. En raison des cours que je suis	5	5.6
. Une période fixe est définie par la C.S.	3	2.9
. La santé	2	2.2
. Une raison personnelle	1	1.1

Ces raisons sont d'autant plus importantes que les deux principaux types de vacances par tranches couvrent les trois autres saisons; en effet, 22 administrateurs les prennent en "automne-hiver" et 13 autres les prennent au "printemps-automne".

Si jamais la question des vacances morcelées devenait un obstacle aux sessions de perfectionnement, il serait peut-être plus facile d'intervenir puisque la plupart des entraves proviennent du milieu de travail lui-même et non pas des raisons d'ordre personnel ou familial.

A remarquer que cette raison semble être directement liée au manque de délégation que nous avons soulevé dans le profil des cadres scolaires. Que ce manque de délégation soit dû à des faiblesses institutionnelles (structure, organisation, procédure administrative, etc.), ou à

---

1) Par exigences du travail, il faut entendre l'urgence de certaines tâches, l'impossibilité de s'absenter pour une période prolongée, la nécessité d'assurer une présence constante et le fait que tous ne peuvent partir en même temps.

des lacunes personnelles (insécurité, besoin de statut, manque de confiance envers les autres), il s'ensuit une impossibilité sentie chez l'administrateur scolaire de s'absenter de son poste pour quelque raison que ce soit.

La deuxième raison, beaucoup plus faible (12.1%) que la première, est d'ordre plutôt personnel et, semble-t-il, plus difficilement contrôlable. Il s'agit en effet de ceux qui "tranchent" leurs vacances pour des raisons de préférence, de choix.

Comparées à ces deux raisons, les autres raisons sont trop faibles pour qu'on leur consacre quelque importance que ce soit, vu le très petit nombre d'administrateurs qui les invoquent.

3) Epoque de l'année où les cadres prennent leurs vacances

Les trois quarts (76.9%) des cadres préfèrent l'été pour prendre leurs vacances. Si nous tenons compte du fait que le plus grand nombre de cadres prennent leurs vacances d'un seul coup, et principalement durant l'été, nous pouvons facilement penser à des activités de perfectionnement qui s'échelonneraient sur les trois autres saisons sans trop risquer de nuire à ces vacances.

C- Libération des obligations du travail

Le manque de temps et la surcharge de travail constituent, nous l'avons dit, des difficultés importantes pour la poursuite des activités de perfectionnement. Nombreux sont les interviewés qui voudraient être exemptés de quelques

heures de travail pour suivre ces activités. Les raisons évoquées sont les suivantes: éviter l'épuisement physique et la surcharge de travail ou garder du temps pour les loisirs et la vie familiale.

1- Perfectionnement à temps partiel

Parmi ceux qui désirent des cours à temps partiel de quelques heures par semaine, soit un peu plus de 35% des interviewés, la moitié environ acceptent de le faire durant leur temps libre, soit le soir pour la plupart, soit la fin de semaine. La fréquence des cours ne devrait pas dépasser deux soirs par semaine, afin d'éviter un surcroît de travail.

Enfin, on remarque que les horaires de certains cours, surtout ceux donnés dans les universités, devraient davantage tenir compte de la disponibilité des individus et être accessibles en dehors des heures de travail.

L'autre moitié de ceux qui veulent des cours à temps partiel proprement dit n'acceptent pas de suivre des cours pendant leurs heures libres. Selon eux, les cours du soir amènent une surcharge de travail et sont exténuants. L'individu n'a pas le temps de satisfaire à toutes les exigences de ces cours. Pour ce faire, il doit parfois empiéter sur le temps de travail, ce qui diminue son rendement professionnel. Sinon, il passe tous ses moments libres à remplir ces exigences. Les cours constituent d'autant plus un surcroît que l'individu doit souvent assister à des réunions, participer à des comités en dehors

des heures régulières de travail. Les cadres demandent donc à être libérés pendant une demi-journée ou un jour par semaine. De plus, il ne faudrait pas que, pendant cette période, la besogne du bureau s'accumule, car elle entraînerait de nouvelles surcharges. L'alternative se pose ainsi: qu'on allège la tâche du cadre ou qu'on lui fournisse de l'aide.

Le problème se pose à peu près de la même façon en ce qui concerne les sessions intensives ou les stages d'études: la plupart demandent qu'on les libère entièrement ou qu'on allège leur tâche.

2- Perfectionnement à temps plein

La plupart de ceux qui veulent étudier à temps plein demandent, pour ce faire, un congé d'un an avec solde. Exceptionnellement, ils se contenteraient d'un congé sans solde, ou d'une simple aide financière de la commission scolaire.

D- Lieu

La distance entre le lieu de résidence ou de travail et le lieu du perfectionnement représente un obstacle important pour un bon nombre, principalement pour ceux qui habitent les régions éloignées des grands centres. Plusieurs se plaignent que le choix de cours et la documentation, disponibles dans leur région, sont insuffisants, en qualité comme en quantité, et plus particulièrement dans certains domaines spécialisés.

Le problème de la distance est intimement lié à celui du temps. Les déplacements sont vus comme une source de fatigue, une perte de temps, d'argent et d'énergie. Cet inconvénient amène des frais supplémentaires. Pour y remédier, on suggère

- d'organiser des activités sur une base régionale;
- de décentraliser les cours universitaires; on se réfère alors au modèle de l'université du Québec;
- d'utiliser davantage des moyens audio-visuels: cours enregistrés sur bobines, cours télévisés en circuit fermé et complétés par des sessions intensives dans des sous-centres facilement accessibles ou par des rencontres mensuelles avec le professeur et les autres étudiants;
- de fournir une documentation adéquate, soit par une bibliothèque ambulante, soit par une diffusion postale;
- de rembourser les frais de déplacement.

Les interviewés se montrent davantage prêts à se déplacer quand il s'agit de sessions intensives; mais c'est exceptionnel. Quelques-uns manifestent le désir véritable de se déplacer afin d'étudier dans un climat nouveau, différent de celui de tous les jours. Les individus qui désirent étudier à temps plein sont également prêts à se déplacer vers les grands centres urbains.

Quelques interviewés préconisent des visites ou des stages dans d'autres pays, principalement aux Etats-Unis, où le domaine de l'administration est plus développé. Mais ces suggestions sont rares.La plupart veulent étudier au Québec et ne sentent pas le besoin d'aller voir ce qui se fait ailleurs.

Dans la région de l'ouest du Québec, on estime que les ressources qui permettraient aux cadres de se perfectionner font grandement défaut. Les uns vont à Ottawa et se disent satisfaits, alors que d'autres voudraient un enseignement plus conforme au système du Québec.

E- Institution

Le tiers des interviewés (80 personnes) se prononcent sur l'institution qui devrait être chargée d'organiser et de donner les cours de perfectionnement.

1- Université

Près de 60% d'entre eux désirent que les cours de perfectionnement soient donnés par des universités. La tendance à privilégier l'université est évidemment très forte parmi ceux qui désirent des cours à temps plein, mais elle se retrouve également dans toutes les autres catégories. En outre, comme nous le verrons plus loin, la majorité (60%) de ceux qui se préoccupent de la question de la reconnaissance (30% du total des interviewés) désirent que les cours soient sanctionnés par un diplôme; ces cours devraient alors être donnés dans des universités qui décernent des diplômes.

Quelques-uns parmi ceux qui privilégient les cours à l'université font la distinction entre des cours universitaires attestés par un diplôme et des cours organisés par des entreprises privées ou des associations professionnelles en fonction des besoins des cadres et qui ne se termineraient pas par un diplôme officiel; ils aimeraient avoir le choix de l'une ou l'autre formule.

Dans les commissions scolaires à l'extérieur des régions de Québec et de Montréal, on s'adresse à l'université du Québec pour demander des cours, car elle est la plus décentralisée. On souhaite que cette décentralisation s'accentue encore, que l'université du Québec crée de nouvelles filiales, par exemple dans le nord-ouest du Québec. Dans les régions les plus éloignées, les cours pourraient être donnés dans des CEGEP, dans des C.S. régionales ou autres institutions des sous-centres, tout en relevant de l'université. Les professeurs pourraient se déplacer vers ces sous-centres, soit pour des cours à temps partiel, soit pour des sessions intensives, soit pour des rencontres avec les étudiants complétant des cours télévisés ou sur bobines.

Les cours universitaires, en plus de mener à un diplôme, sont considérés d'un niveau supérieur, d'une plus grande envergure que les cours donnés par d'autres institutions. Toutefois, malgré leur prestige, on leur reproche souvent d'être trop théoriques ou trop idéalistes, sans rapport avec les problèmes quotidiens du travail. Les universités devraient donc collaborer avec le ministère de l'Education, avec les commissions scolaires, avec les associations professionnelles pour mettre à point des cours plus adaptés aux besoins réels du personnel-cadre scolaire. Cette coopération devrait s'effectuer tant au niveau de l'élaboration du contenu des cours qu'à celui de leur organisation.

2- CEGEP

C'est exceptionnellement que les cadres désirent que les cours soient donnés dans des CEGEP; les uns parce qu'ils ne désirent pas de diplôme universitaire et les autres parce qu'ils veulent avoir un local à leur disposition même si les cours demeurent sous la responsabilité de l'université.

3- Institutions privées

Le quart des cadres scolaires désirent que les cours soient donnés par des institutions privées; pour la moitié d'entre eux, c'est là un choix exclusif; pour les autres, c'est une option possible, la deuxième étant soit l'université, soit le ministère de l'Education.

Les cours donnés seraient selon eux plus adaptés aux besoins véritables du personnel-cadre, soit parce que ces institutions sont plus rapprochées du milieu scolaire, soit parce qu'il s'agit d'organismes plus compétents pour résoudre les problèmes concrets d'administration.

4- Ministère de l'Education

Enfin 15% des répondants estiment que c'est au ministère de l'Education qu'appartient la tâche d'organiser les cours de perfectionnement pour corriger la situation actuelle:

> "Pour le personnel-cadre, rien de structuré, de planifié. Les cours de perfectionnement sont laissés à l'initiative de chacune des associations. J'aimerais mieux que ce soit planifié par le ministère. Actuellement, cela manque d'unité. Manque d'unité dans les efforts et de planification dans les programmes".

Le rôle du ministère serait d'abord de planifier les programmes de perfectionnement, de coordonner ce qui se fait dans les différents établissements, d'orienter le système de cours de telle sorte qu'il soit adapté aux besoins du milieu scolaire et d'informer le personnel-cadre de toutes les possibilités de perfectionnement. Pour cela, il doit collaborer avec les universités et les organismes

privés. Plusieurs suggestions sont déjà faites sur les modalités et le contenu de cette collaboration. En voici quelques-unes:

- la création d'organismes représentatifs du ministère, des commissions scolaires et des institutions chargées de donner les cours;
- des programmes-cadres fournis par le ministère et pouvant être adaptés aux problèmes spécifiques des régions;
- un organisme chargé par le ministère de faire l'inventaire des besoins de perfectionnement de façon périodique;
- un organisme chargé par le ministère de contrôler la qualité de l'enseignement dans les cours de perfectionnement.

Dans quelques cas, le ministère devrait organiser plus directement les cours de perfectionnement, soit qu'il les confie à un organisme dépendant de lui, ou qu'il crée cet organisme, soit qu'il envoie ses représentants pour donner des cours. Il s'agirait, dans ce dernier cas, de sessions d'information sur les orientations et le sens du renouveau scolaire au Québec.

F- Composition du groupe

1- Grandeur du groupe:

Les indications au sujet de la grandeur du groupe sont rares, mais elles concordent toutes: les groupes devraient être assez restreints pour favoriser la participation active de chacun et pour qu'il soit possible de tenir

compte des principales tendances du groupe, que ce soit en termes de formation antérieure, de préoccupations ou d'objectifs communs. Concrètement, le maximum serait de 20 personnes et des sous-groupes de quatre à huit personnes seraient formés en vue de la discussion et de la recherche.

Comme la majorité des interviewés préconisent une pédagogie active, avec participation des "étudiants" sous forme de discussion, de travail en équipe, etc, on peut en déduire que les groupes devraient être assez petits pour permettre cette participation, même quand cela n'est pas mentionné explicitement.

2- Milieu de travail d'origine des participants

Les participants à une même session de perfectionnement doivent-ils provenir uniquement du domaine scolaire ou provenir de milieux de travail différents? Plus de la moitié des interviewés abordent ce thème et 80% d'entre eux sont d'avis que les participants doivent provenir du milieu scolaire seulement. Selon eux, cette condition les assurera que les cours sont immédiatement pratiques et correspondent aux besoins réels et concrets du milieu scolaire. Dans un groupe mixte, on ne pourrait sans doute accorder la même attention aux problèmes scolaires.

Ceux qui préfèrent un groupe mixte en voient la raison dans la nécessité pour l'administrateur scolaire de s'ouvrir à d'autres milieux de travail, surtout au milieu industriel, tant pour son intérêt personnel que pour l'efficacité de son travail; cela favorise une plus grande ouverture d'esprit, acquise au contact de personnes de tous les

milieux, et une meilleure formation, car le cadre scolaire puise dans ces échanges des expériences et des conseils qui peuvent lui être utiles dans son travail, puisque après tout, l'administration scolaire ressemble en plusieurs points à celle des autres secteurs.

3- Homogénéité du groupe en fonction du poste et du service

Un peu moins de la moitié des interviewés se demandent si les groupes de participants doivent être composés de personnes appartenant au même service ou occupant un poste identique ou s'ils doivent être composés de personnes appartenant à tous les services ou venant de tous les postes. Les deux tiers d'entre eux désirent que le groupe soit homogène; un quart environ, qu'il soit hétérogène; tandis qu'un sur dix suggère que les groupes varient selon le contenu des cours. Nous préciserons plus loin cette dernière idée.

Le degré d'homogénéité du groupe est lié aussi à la question du milieu de travail des participants. Ainsi, la majorité de ceux qui privilégient un groupe mixte demandent aussi que le groupe soit hétérogène, c'est-à-dire comporte des gens de fonction et de formation différentes. Il est enrichissant et stimulant pour un administrateur scolaire de prendre contact avec des cadres de niveau et de fonction variés, issus de milieux divers et possédant des expériences différetntes. C'est surtout par la discussion en équipe que s'effectuent les échanges entre ces personnes.

Reprenons une à une toutes les différentes combinaisons.

a) Groupe homogène et de milieu scolaire:

Le groupe homogène et issu du milieu scolaire rencontre l'adhésion de plus de la moitié des répondants. Selon ces interviewés, les échanges ne peuvent être intéressants et fructueux qu'entre des personnes qui effectuent le même travail et rencontrent des difficultés semblables.

Le contenu des cours tend alors à être spécialisé, de caractère technique et adapté aux problèmes quotidiens. Dans certains services, comme les service auxiliaires, cette formule est privilégiée presque unanimement.

b) Groupe hétérogène et de milieu scolaire:

Cette formule regroupe les personnes qui travaillent ensemble quotidiennement afin que "tout le personnel-cadre soit fondu dans un même esprit", "pour amener les gens à dialoguer ensemble" et pour assurer la complémentarité des expériences.

A l'intérieur de cette formule, le groupe peut être plus ou moins hétérogène; on remarque deux tendances principales:

- le cours s'adresse au personnel-cadre en général et traite d'administration scolaire;
- le cours s'adresse à des individus occupant divers postes, mais dans un même service: on peut réunir les spécialistes (professeurs, conseillers, directeurs de service, etc.) des techniques audio-visuelles, de l'éducation physique, de l'enseignement professionnel,

de l'éducation permanente. Cela permet de déceler les problèmes qui se posent à tous les niveaux d'application d'un service particulier, et par conséquent, d'ajuster le travail de chacun à la solution de ces problèmes. Les cours ne sont pas alors réservés au personnel-cadre, mais peuvent inclure d'autres catégories de personnel.

c) Groupe homogène et de milieu mixte:

Le groupe est composé d'individus travaillant dans des milieux différents, mais exerçant des fonctions semblables ou se spécialisant dans un même domaine.

Cette formule permet de profiter de l'expérience de confrères tout en se libérant du milieu scolaire. Elle permet surtout d'étudier sous tous ses aspects un problème particulier en réunissant tous les cadres qui ont quelque chose à dire sur ce problème, quel que soit leur milieu géographique ou professionnel. Elle regroupe des cadres qui ont des vues ou des préoccupations communes, même s'ils ont des expériences de travail différentes; il est possible et fructueux de dégager les points communs de ces expériences multiples.

d) Groupe hétérogène et de milieu mixte:

Cette formule se distingue de la précédente puisque les activités s'adressent à des administrateurs originaires de milieux de travail différents et appartenant aux divers postes et services de l'entreprise. L'avantage d'une telle formule consiste en la possibilité de s'ouvrir

à d'autres milieux, d'y puiser des exemples, des façons de résoudre certains problèmes d'administration et de gestion du personnel. Sur ce dernier point, on remarque que les individus chargés du personnel enseignant et ceux qui ont à s'occuper des communications internes désirent ardemment bénéficier de l'expérience de leurs confrères du milieu industriel.

e) Composition du groupe variant selon le contenu du cours:

D'une part, des cours spécialisés sont réservés à des groupes homogènes ou à des individus concentrés dans un secteur particulier; d'autre part, des cours d'administration scolaire s'adressent au personnel-cadre du milieu scolaire et des cours d'administration sont offerts à des cadres de tous les milieux. Comme nous pouvons le constater, la composition du groupe est liée à la spécialisation du contenu du cours.

Quelques interviewés, peu nombreux, demandent que le groupe soit homogénéisé quant à la formation antérieure des participants. Plus nombreux sont ceux qui suggèrent d'adapter le cours à la formation moyenne des participants ou de l'orienter de telle sorte que la différence de formation ne joue pas.

Dans de rares cas, les interviewés expriment la nécessité de regrouper des gens du même âge; le plus souvent, il s'agit d'exclure du groupe les jeunes étudiants qui n'ont pas l'expérience du monde du travail.

4- Composition du groupe et base territoriale d'organisation

La tendance, comme nous le verrons plus loin, est surtout de favoriser des groupes homogènes d'étudiants, c'est-à-dire de réunir des cadres dont les postes sont semblables. L'homogénéité des groupes implique une base d'organisation plus étendue géographiquement pour obtenir un nombre suffisant de participants. De plus, cela favorise l'ouverture d'esprit par l'échange d'expériences variées. Toutefois, cette tendance ne se concilie pas avec la question des distances. C'est pourquoi on en revient souvent à la région comme base d'organisation idéale, parce qu'elle permet de grouper suffisamment de cadres ayant des préoccupations communes sans que chacun soit obligé de se déplacer trop loin de son lieu de résidence.

G- Reconnaissance du diplôme ou de son équivalent

Environ 30% des interviewés se prononcent sur la question de la reconnaissanxe des cours de perfectionnement par un diplôme, certificat ou système de crédits. Parmi les répondants, environ la moitié insistent pour que les cours soient reconnus officiellement ou sanctionnés par un diplôme. Cette reconnaissance doit être valide dans tous les milieux, scolaires, industriels, universitaires et autres. Les cours non attestés par un diplôme sont jugés inutiles et les individus ne sont pas motivés à les suivre.

En ce qui concerne la reconnaissance des diplômes, plusieurs critiques sont faites sur le manque de coordination entre le ministère de l'Education, les universités et les différentes institutions qui offrent des cours

de perfectionnement. Les universités ne s'entendent pas pour reconnaître les cours donnés dans d'autres institutions. En outre, les diplômes de même niveau ne sanctionnent pas toujours des programmes de travail équivalents.

De plus, des crédits devraient être accordés pour chaque cours de perfectionnement; ils seraient cumulatifs et pourraient déboucher sur un diplôme supérieur terminal, reconnu officiellement. Chaque cours pourrait s'insérer dans un programme établi à long terme, de telle sorte qu'on pourrait, si on le désire, obtenir un diplôme (et non plus seulement des crédits ou un certificat d'études) en poursuivant des études à temps partiel. Les universités devraient favoriser une telle organisation. Il devrait être possible d'établir soi-même, en coopération avec son employeur et l'université, un programme de cours qui corresponde à ses propres besoins, sans être obligé de suivre des cours inutiles uniquement pour obtenir le diplôme convoité. Cela exigerait également une plus grande coopération du Ministère, des commissions scolaires et des universités.

L'autre moitié des répondants sur ce point insistent moins sur l'organisation du système de diplômes et de crédits que sur la motivation fondamentale à suivre des cours de perfectionnement; selon eux, les cours de perfectionnement sont suivis uniquement en vue de l'obtention d'un diplôme et des avantages pécuniaires qui en découlent. Il s'agit avant tout d'une course au diplôme. Bien souvent, les cours suivis sont inutiles, sans intérêt pratique, sans rapport avec les besoins réels et spécifiques du travail, ce qui montre bien qu'ils sont suivis uniquement pour les crédits. L'individu y investit trop d'énergie au détriment de son travail.

Le perfectionnement devrait idéalement répondre à un double objectif: d'abord mieux préparer les cadres aux exigences de leurs fonctions et en second lieu leur permettre une meilleure actualisation de soi-même au travail et de ce fait leur valoir une plus grande satisfaction. Comme employés, ils ne devraient pas être jugés uniquement en fonction des diplômes qu'ils possèdent, mais aussi selon leur expérience et leur rendement au travail, ce que le diplôme ne donne pas.

Toutes ces critiques sont inspirées en grande partie par le fonctionnement actuel des cours de perfectionnement pour le personnel enseignant alors que, dans le cas des cadres, la situation est bien différente; en effet pour ces derniers, la formation et la rémunération sont fondées sur le poste occupé et les responsabilités réelles assumées et non plus sur les diplômes.

H- Financement du perfectionnement

Chez les 62 cadres qui suivent présentement ou qui viennent de terminer des activités de perfectionnement, près des deux tiers (64.5%) affirment avoir fait des démarches pour obtenir une aide financière; de ce point de vue, il n'y a pas de différence quel que soit le poste, le service ou la commission scolaire.

La majorité de ceux qui se perfectionnent actuellement bénéficient d'une forme d'aide; soit un remboursement de leurs dépenses, dans 43% des cas; soit un congé sans solde, dans 23% des cas; ou une bourse, dans 15.3% des cas; seulement 2.1% d'entre eux disent ne pas avoir reçu d'aide. La plupart ont été aidés par leur commission scolaire.

Seulement 38 cadres ont indiqué le montant de cette aide; en moyenne, elle se chiffre à $400., mais la dispersion autour de la moyenne est très grande.

La plupart de ceux qui projettent d'entreprendre des cours en vue de l'obtention d'un diplôme ou non ont l'intention de demander une aide financière sous une ou plusieurs formes.

Tableau VI- 7: Formes d'aide les plus souvent choisies

Formes d'aide	dans le cas de cours en vue d'un diplôme #	% (1)	dans le cas de cours sans diplôme #	% (2)
.Remboursement des dépenses	54	57.4	60	56.1
.Bourse	48	51.1	28	26.2
.Congé avec solde	45	47.9	45	42.1
.Congé sans solde	7	7.4	2	1.9
.Prêt	6	6.4	2	1.9
.Autre	12	12.8	8	7.5

1) Chaque pourcentage est calculé sur la base de 94.
2) Chaque pourcentage est calculé sur la base de 104.

Les trois principales formes de l'aide demandée sont le remboursement des dépenses, le congé avec solde et la bourse. Comme une bonne proportion de cadres demandent que les activités de perfectionnement aient lieu pendant les heures de travail, ils réclament en général le paiement du salaire habituel. Ceux qui désirent suivre des cours à temps plein ou des stages intensifs demandent le plus souvent un congé avec solde. Quelqu'un a même proposé que la réussite soit une condition au paiement du salaire.

Enfin quelques-uns se plaignent de ce que les frais de certaines sessions de perfectionnement soient trop élevés.

I- Information

Près de 10% des interviewés se plaignent de manquer d'information sur les cours de perfectionnement. Deux types d'information sont réclamés en proportion à peu près égale:

- une information complète sur tous les cours de perfectionnement donnés au Québec et s'adressant aux cadres en général ou spécifiquement à ceux du milieu scolaire; le choix d'un cours particulier reviendrait ensuite à l'individu;
- une information plus spécifique sur l'utilité des cours définie par rapport aux fonctions remplies par les cadres; les répondants expriment ici un besoin de conseil et d'orientation; ils demandent à être guidés vers certains cours précis en fonction du poste et de la formation antérieure.

Dans les deux cas, les interviewés croient que l'information agirait comme un stimulant supplémentaire en vue de la poursuite de cours de perfectionnement, l'individu n'ayant pas à entreprendre des démarches personnelles pour se renseigner. Dans la même intention, l'on suggère de rendre la publicité plus attrayante et d'informer le personnel-cadre sur le besoin de se perfectionner.

Cette information devrait parvenir aux intéressés suffisamment tôt pour leur permettre d'organiser leur horaire en tenant compte des cours.

Enfin, quelques individus demandent que l'information sur le contenu des cours soit assez détaillée, ce qui les motiverait davantage et les inciterait à se préparer et à se documenter à l'avance. Plusieurs souhaitent que les documents de travail soient plus détaillés et plus complets et que les bibliographies soient plus adaptées et continuellement remises à jour. Cette documentation peut compléter le cours, servir de base à la recherche personnelle ou aux échanges entre les participants. Certains suggèrent également la création d'un système d'information dont le rôle serait la diffusion des articles de revue pertinents aux besoins des cadres et la publication des recherches et des expériences réalisées au Québec.

Ceux qui habitent les régions périphériques se plaignent davantage de l'inaccessibilité des bibliothèques.

CONCLUSIONS

La scolarité des cadres scolaires est supérieure à celle des cadres des autres secteurs; toutefois, il demeure qu'une proportion notable n'ont qu'une scolarité de niveau secondaire ou collégial. D'une scolarité élevée, exigée par la nature même des tâches de l'enseignement, on ne peut cependant pas conclure à une préparation automatiquement adéquate au management; le nombre d'années de scolarité n'est pas un critère suffisant de compétence administrative. Néanmoins pour gérer un secteur dont la finalité principale est la transmission des outils de connaissances et des connaissances elles-mêmes, il importe que les cadres aient une formation générale et professionnelle assez élevée. En outre, cette formation générale peut faciliter l'acquisition de nouvelles habiletés et de nouvelles techniques administratives ou autres. Nous constatons donc que les 10% à 15% de cadres qui n'ont qu'une formation secondaire vont éprouver des difficultés dans le déroulement de leur carrière administrative. Cet état de fait révèle les lacunes du processus et des critères de sélection.

La plupart des cadres scolaires ont accédé à des postes de direction sans bénéficier au préalable d'une formation adéquate en administration et sans profiter d'une période d'initiation ou d'entraînement au moment de l'entrée en fonction. Sans doute, la demande de cadres scolaires fut-elle très forte au cours de la dernière décennie, mais il y a eu aussi des lacunes énormes tant dans les mécanismes de formation et de perfectionnement que dans les procédures de sélection et d'initiation.

Trop souvent, semble-t-il, la sélection d'un cadre se fait sur la base des résultats de la carrière professionnelle plutôt que sur une évaluation systématique des qualités requises pour l'exercice du poste à combler; malheureusement les aptitudes et la compétence, gages de succès dans le premier cas, ne valent pas nécessairement pour le second.

Il est révélateur d'ailleurs de constater que les cadres eux-mêmes soulignent plusieurs tâches dans l'exécution desquelles ils se sentent davantage démunis; parmi celles-ci soulignons, premièrement, les tâches relatives à la direction du personnel: le recrutement, l'engagement et l'évaluation du personnel, l'application de la convention collective et la définition des tâches des subalternes; deuxièmement, les tâches relatives à la gestion budgétaire telles que la préparation, l'administration et le contrôle des budgets; troisièmement, enfin des tâches concernant l'administration générale telles que la planification et la coordination des activités du personnel, l'établissement des politiques et la planification des projets, et enfin l'organisation et la coordination des services.

Dans l'ensemble, les cadres se disent mieux préparés pour les tâches très générales et englobantes et demandent du perfectionnement pour les tâches plus sectorielles pour lesquelles les responsables veulent être mieux outillés en termes de techniques et de savoir-faire.

Si, à la suite des réponses des cadres, nous pouvons relever des lacunes dans leur formation administrative et gestionnelle et dans leur manière d'exercer certaines tâches, il importe également d'indiquer que les structures et le fonctionnement des commissions scolaires sont déficients sous plusieurs aspects et à des degrés variables selon le cas. Cette conclusion ne découle pas d'une analyse des structures, des procédures administratives ou des modes de fonctionnement, mais des témoignages souvent unanimes des cadres.

Une répartition bicéphale de l'autorité, la confusion dans la répartition des responsabilités, le cloisonnement entre l'administration-budgétaire et le pédagogique rendent excessivement difficile la gestion des organismes scolaires et provoquent un bon nombre de troubles de fonctionnement principalement dans le domaine des communications entre les services ou entre les individus.

Même si les cadres scolaires admettent qu'ils ont besoin de perfectionnement soit dans le domaine des communications internes ou externes, soit dans la façon d'utiliser au mieux leurs ressources humaines

et matérielles, encore faut-il que les structures et les procédures de fonctionnement ne constituent pas des obstacles insurmontables. L'amélioration du management scolaire ne dépend donc pas uniquement du perfectionnement des cadres, mais aussi des améliorations à apporter aux organisations.

Cette perception des problèmes de leur commission scolaire n'est d'ailleurs pas indépendante de la perception qu'ils ont de leur rôle dans une situation administrative. Ainsi le nombre assez élevé des conflits qui existent entre d'une part les exigences de l'organisation et d'autre part les besoins individuels ou familiaux s'expliquent en partie par le haut degré de la mobilité occupationnelle observée chez les cadres scolaires depuis dix ans, par le nombre d'heures (7) qu'ils doivent chaque semaine, en dehors des heures de travail, consacrer aux réunions, aux comités et au perfectionnement et par les nombreux écueils auxquels ils achoppent dans l'exercice de leur fonction. Il appert en effet que celui qui ressent un de ces conflits tend à être également en état de conflit dans d'autres domaines.

De même là où les cadres se préoccupent beaucoup de statut, où ils perçoivent les collègues de façon négative et où ils nient la participation d'autrui à un processus de prise de décision, il n'est pas étonnant de constater que, dans le même organisme, on se plaigne de l'absence de communication, du court-circuitage de l'information, du manque de solidarité et de coordination face aux objectifs à réaliser et qu'on déplore des conflits soit entre les services, soit entre les individus.

De façon complémentaire, la préoccupation de l'aspect humain manifestée chez les cadres scolaires pourrait être à la fois un signe et une explication de l'existence des multiples réseaux informels conçus davantage en fonction des personnes que des besoins de l'organisation et pourrait compenser la pauvreté des relations interpersonnelles.

L'indice assez élevé de repli sur soi, ses croyances, ses idéologies d'une part, l'autoritarisme et la méfiance des autres qui en découlent d'autre part suffisent amplement pour engendrer les difficultés rencontrées dans le domaine du leadership, à savoir: une grande répugnance à déléguer des responsabilités et à travailler en équipe, une mauvaise utilisation du personnel et un contrôle pointilleux des subordonnés.

Même si les cadres scolaires avaient une formation adéquate en administration et si les structures administratives étaient bien adaptées, il n'en reste pas moins que le perfectionnement serait encore nécessaire. En effet, le perfectionnement en cours de carrière devient une nécessité à cause du rythme rapide d'évolution de la société d'une part et des connaissances et des technologies nouvelles d'autre part.

Notre société remet en cause un grand nombre de valeurs, d'institutions, de traditions et, du même mouvement, se met en quête de son identité culturelle.

Elle s'efforce d'évoluer au rythme des sociétés industrielles en révisant constamment ses objectifs, dans presque tous les secteurs, surtout celui de l'éducation, et en renouvellant sans cesse ses techniques administratives.

Pour que le système d'éducation corresponde aux tendances de la société actuelle et prépare les individus en fonction à la fois de leurs aptitudes et de leur adaptation à cette société, il faut qu'il rende ses services polyvalents, universels, démocratiques et enfin conscients des possibilités individuelles. Si le système d'éducation veut demeurer fidèle à ses objectifs, il lui importe d'assurer une réforme permanente au plan des structures, des contenus, des méthodes et des médias. Un tel système qui se veut flexible et mobile malgré sa complexité exige une administration bien rodée, préparée à vivre des changements et capables d'innover.

Dans ce contexte, les responsabilités et les tâches des cadres acquièrent des dimensions nouvelles; premièrement, les cadres doivent résister de plus en plus à la stagnation des organisations pour apprendre à rechercher le changement, car l'innovation est la nouvelle garantie des institutions; deuxièmement, les cadres doivent de plus en plus tenir compte des aspirations et des besoins des individus et non plus seulement se préoccuper des exigences des organisations; troisièmement, les cadres doivent valoriser davantage la créativité.

Outre le rythme de transformation globale de la société et de l'administration scolaire, chaque individu doit faire face, dans sa carrière, au renouvellement rapide des connaissances et des technologies et, en sens inverse, au vieillissement des connaissances et des façons de faire apprises antérieurement. Ces changements bien souvent n'exigent pas seulement une mise à jour des théories et des techniques, mais une transformation des attitudes, principalement dans le contexte des relations interpersonnelles, un souci de l'innovation, une grande adaptabilité au changement et un travail en équipe. Même une bonne formation de base n'est plus suffisante pour garantir indéfiniment l'adaptation de l'individu aux transformations survenues dans son champ de travail; la compétence dépend de plus en plus d'une disposition permanente à apprendre. Cette constatation, maintenant banale, en surprend encore plusieurs et n'est pas inscrite pratiquement dans la plupart des cheminements de carrière.

Il est encourageant de constater que la grande majorité des cadres sont favorables au perfectionnement. Un bon nombre d'entre eux l'ont manifesté dans le passé ou le manifestent encore présentement par leurs participation à des sessions de perfectionnement; enfin, d'autres ont des projets très précis en ce sens pour un proche avenir.

En outre, la mise en place de formules de perfectionnement mieux adaptées aux besoins des cadres et à leurs conditions de travail permettra de faire tomber

plusieurs obstacles qui jusqu'à présent pouvaient entraver les projets de nombreux cadres; parmi ces obstacles déjà énumérés, nous pouvons rappeler l'insatisfaction par rapport aux anciens programmes de perfectionnement, l'inaccessibilité géographique, la surcharge de travail et la non-disponibilité des cadres.

Ceux, dont la scolarité ne dépasse pas le niveau secondaire ou collégial, auraient besoin d'un complément de formation académique proprement dite; ceux qui ont une formation de base assez étendue, mais dans un domaine complètement étranger à l'administration, exigeraient une préparation qui déborde aussi les limites du perfectionnement. Enfin un certain nombre de cadres ont acquis une formation en administration, mais trop souvent cette formation n'a qu'un caractère théorique et n'est pas d'un grand secours immédiat au niveau des comportements. Les besoins apparaissent donc divers tant du point de vue du cheminement scolaire que de celui de l'expérience.

Le perfectionnement ne garantit pas la compétence, mais il doit y contribuer tant sur le plan des connaissances et de l'expérience, que sur celui des aptitudes et des attitudes. Trop souvent, nous avons tendance à réduire le perfectionnement à une acquisition de nouvelles connaissances et à oublier que les habiletés, les attitudes, les savoir-faire ont autant d'importance que les connaissances.

Certains cadres ont besoin d'effectuer un retour systématique et critique sur leur expérience pour en découvrir les lacunes, apporter des corrections dans leurs façons d'envisager tel ou tel problème et mettre en pratique une nouvelle technique ou une nouvelle procédure.

Un second groupe peut désirer développer cartaines aptitudes non encore assez bien contrôlées, telles que l'aptitude aux relations humaines, l'aptitude à sélectionner ce qui est important et ce qui l'est moins parmi les besoins quotidiens de l'administration.

Un certain nombre auraient avantage à prendre conscience de certaines attitudes qui orientent leurs comportements vers des solutions souvent inappropriées; ainsi nous avons pu constater que bon nombre de cadres entretenaient des attitudes foncièrement négatives vis-à-vis leurs subordonnés et leurs collaborateurs ou manifestaient un comportement intellectuel très défensif et très autoritaire, ce qui n'est pas particulièrement propice dans un contexte de transformations administratives et de changement culturel.

Enfin l'acquisition de nouvelles connaissances, qu'il s'agisse de théories, de modèles ou d'informations, est également nécessaire pour assurer une compétence équilibrée et suivre les développements dans le domaine de la gestion.

Il ne faut pas oublier que le perfectionnement ne constitue qu'un élément de la direction du personnel et non le plus important si la sélection, l'initiation à la fonction, l'intégration à l'équipe de travail, le contrôle et le cheminement dans la carrière se font normalement. Le perfectionnement n'est pas un remède magique à tous les maux; il ne peut pas remplacer une bonne procédure de sélection fondée à la fois sur une définition précise des exigences du poste à combler, des responsabilités à assurer et des qualifications adéquates pour le remplir et sur une évaluation des aptitudes des candidats, évaluation plus détaillée et plus fonctionnelle que la seule considération des diplômes.

Par ailleurs, le perfectionnement des cadres peut avoir des répercussions multiples et ramifiées sur l'ensemble du fonctionnement des organismes scolaires; il peut également faire boule de neige dans la mesure où ceux qui en ont bénéficié peuvent devenir à leur tour des agents de perfectionnement soit par une meilleure initiation au travail des nouveaux arrivés soit par le "coaching" de ceux qui sont appelés à remplacer ceux qui partent.

Compte tenu de ce qui a été dit antérieurement, nous pouvons conclure que l'organisation du perfectionnement doit principalement prendre la forme de sessions centrées sur des objectifs très précis et orientées vers des aspects problématiques de l'administration scolaire; ces sessions doivent être courtes (de quelques jours à quelques semaines) intensives et se répéter périodiquement de façon à devenir une forme d'éducation permanente; elles pourraient se tenir sur une base provinciale ou régionale en fonction des besoins et des clientèles.

Pour assurer aux cadres une préparation à la mesure des besoins du système, il importe de faire du perfectionnement un service et un processus permanents. Il ne s'agit plus d'aller conquérir un diplôme, gage d'une compétence éternelle, mais de se donner un cadre de travail où les gestionnaires pourront se réunir pour chercher ensemble les solutions à leurs problèmes administratifs, pour discuter des résultats d'une expérience particulière, pour apprendre à fonctionner en groupe, etc. En somme le perfectionnement devient une activité régulière du cadre scolaire.

RECOMMANDATIONS

A la suite de ces observations, nous croyons nécessaire de recommander:

1- qu'un programme d'activités de perfectionnement soit conçu et organisé spécialement pour les cadres scolaires;

2- que ce programme soit élaboré en tenant compte du fait que les cadres sont déjà en fonction, possèdent une expérience, ne peuvent s'absenter pour de longues périodes, sont dispersés à la grandeur du Québec et enfin ont des besoins particuliers;

3- que la conception et l'organisation de ce programme d'activités soient la responsabilité d'un organisme de niveau provincial qui travaillera en consultation avec les représentants des diverses parties immédiatement impliquées;

4- que les responsabilités de cet organisme provincial soient:

- d'identifier les besoins de perfectionnement;
- de concevoir un programme couvrant l'ensemble des divers types de besoins;
- de s'occuper du financement;
- de voir à la coordination des organismes dispensateurs et des clientèles;

5- que cet organisme responsable du perfectionnement trouve parmi les ressources humaines du milieu celles qui apparaissent les plus aptes à se charger de l'une ou l'autre des activités;

6- que les activités de ce programme visent le perfectionnement du cadre à la fois en tant que membre responsable d'un organisme scolaire -- et à cet effet qu'on lui fournisse les "instruments" nécessaires à ses fonctions -- et en tant qu'individu dans la mesure où une plus grande compétence favorise une plus grande autonomie, éveille la motivation et le dynamisme et constitue un facteur de réalisation et de satisfaction de soi-même;

7- que le perfectionnement vise l'ensemble du personnel de gestion en commençant par le plus haut niveau;

8- que l'un des objectifs d'un tel programme soit la formation d'équipes de gestion dont le rôle est à la fois d'assurer une compréhension commune des objectifs, une cohésion dans les pratiques administratives et de faciliter l'interdépendance et la collaboration des services;

9- que les premières tâches de cet organisme soient d'éveiller l'intérêt des cadres, de maintenir leur motivation et de les engager profondément dans un processus où ils ne seront pas uniquement des candidats au diplôme, mais les agents principaux de leur développement;

10- que le perfectionnement aille bien au-delà de l'enseignement des connaissances formelles et abstraites, qu'il débouche sur un apprentissage pratique de techniques et de savoir-faire, sur un développement de nouvelles habiletés et sur la modification de certaines attitudes dans les relations humaines;

11- que le perfectionnement soit orienté vers les exigences futures du système, qu'il s'agisse d'exigences à court ou à moyen terme;

12- que les programmes de perfectionnement soient élaborés à partir d'une évaluation des besoins aussi bien des individus que des organismes, compte tenu des objectifs administratifs et pédagogiques poursuivis;

13- que des commissions scolaires qui se distinguent par la compétence de leur personnel et l'efficacité de leur fonctionnement deviennent des laboratoires où les cadres pourront effectuer des stages pratiques supervisés et que ces commissions scolaires ainsi choisies soient subventionnées à cette fin;

14. que des personnes-ressources forment une équipe mobile chargée d'aller dans les organismes scolaires jouer un rôle de conseiller et d'entraîneur;

15- que les cadres les mieux préparés exercent du "coaching" auprès de quelques membres de leur personnel;

16- qu'une évaluation des sessions de perfectionnement soit faite afin de vérifier que les objectifs poursuivis sont atteints tant sur le plan du contenu que sur celui de la formule utilisée;

17- que des informations concernant le programme de perfectionnement et les objectifs des diverses sessions soient largement diffusées;

18- qu'une documentation spécialisée et sélectionnée soit transmise périodiquement à tous les cadres.

BIBLIOGRAPHIE

Allusson, Roger. Les cadres supérieurs dans l'entreprise. Paris, Entreprise moderne d'édition, 1965. 144 p.

Ardoino, J. Propos actuels sur l'éducation. Gauthier-Villars, 1965.

Ardoino, J. Sur quelques aspects psycho-sociologiques des problèmes de communication et d'information dans les groupes de travail et les organisations. Cahier no 4. Institut d'administration des entreprises de l'université de Bordeaux, 1962. 120p.

Ardoino, J. Le groupe de diagnostic, instrument de formation. Cahier no 5. Institut d'administration des entreprises de l'université de Bordeaux. 1962. 160 p.

Argyris, Chris. Interpersonal Competence and Organisational effectiveness. Homewood, Illinois, Irwin. 1962.

Auclair, Gilles A. et William H. Read. Attitudes of French and English Canadians toward Industrial Leadership. Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme. 1966. 3 vol.

Blake, Robert E. et Jane Srygley Mouton. Les deux dimensions du management. Paris, Editions d'organisation.

Brown, A.F. Reactions to Leadership. Ontario Institute for Studies in Education.

Chorafas, Dimitris N. La formation permanente des cadres. Paris, Les Editions d'organisation, 1971. 255 p.

Demarne, Pierre. Le perfectionnement des cadres en France et aux Etats-Unis. Paris, Entreprise moderne d'édition, 1965. 195p.

Gellerman, .W. Les relations humaines dans la vie de l'entreprise. Paris, Les Editions d'organisation, 1967. 168p.

Hodgkinson, Christopher. "A Practical Program for Preparing Administrators" dans Education Canada, Mars 1971. pp.19 à 22.

Humble, John W. Comment faire participer les cadres à la réalisation des objectifs. Paris, Entreprise moderne d'édition, 1969. 191 p.

Maslow, H. Motivation and Personality. New York, Harper, 1954.

McGregor, D. The Human Side of Enterprise. New York, McGraw-Hill. 1960.

Massie, J.L. Méthodes actuelles de direction des entreprises. Paris. Editions d'organisation, 1969. 257 p.

Ministère de la Fonction publique. Le perfectionnement du personnel de la fonction publique: principes et pratiques. Gouvernement du Québec, 1971.

Ministère de l'Education. La politique de développement des administrateurs. Col. "La politique administrative et salariale no 7". Gouvernement du Québec, 1972. 35 p.

Portis, Bernard. "Management Training for Organizational Development" dans Business Quaterly, Eté 1965. pp.44-54.

Rokeach, M. The Open and Closed Mind. New York, Basic Book. 1960

Sarrouy, Gilbert. Méthodes de formation des cadres. Col. "La vie de l'entreprise", Dunod 1969. 110 p.

Stockton, Alan. Design of an In-Service Program for Assistant Principals of the English Schools of the Montreal Catholic School Commission. Graduate School of the University of Massachusetts, 1970. 125 p.

Tronc, Keith. "The Ambitious Educator as Organization Man" dans The Australian Journal of Education, vol. 14, no 3, oct. 1970. pp. 280 à 294.

UNESCO. "Administration des entreprises: théorie, formation et pratique". Revue internationale des sciences sociales, Vol. XX, no 1. 1968: pp 7 à 103.

VATIER, Raymond. Le perfectionnement des cadres. Col. "Que sais-je?", P.U.F. 1969. 125 p.

ANNEXES

1- CONSTRUCTION DES INDICES

1- Indice de mobilité

Cet indice a été calculé à partir des résultats aux questions 3, 4, 5, 6, 10, 13 et 15.

Q.3- Quel est votre état matrimonial?

Poids	
0	Marié(e)
1	Célibataire laïc(que)
1	Célibataire religieux(se)
1	Autre

Q.4- Combien avez-vous d'enfants qui demeurent à la maison?

Poids	
2	Aucun
1	Un
1	Deux
1	Trois
0	Quatre
0	Cinq et plus

Q.5- Parmi vos enfants qui demeurent à la maison, en avez-vous

	QUI	NON
a) qui ne fréquentent pas encore la maternelle ou l'école?	1	2
b) qui sont à la maternelle ou à l'élémentaire?	1	2
c) qui sont au secondaire?	1	2
d) qui sont au niveau du collège?	1	2
e) qui vont à l'université?	1	2

f) qui fréquentent d'autres institutions d'enseignement? 1 2

g) qui sont au travail? 1 2

h) qui ont l'âge de travailler ou d'étudier mais ne travaillent pas et ne sont pas aux études? 1 2

Poids

2	Pas d'enfant à l'école
1	Un enfant à l'école
0	Deux enfants et plus à l'école

Q.6- Quelles est la principale occupation de votre épouse?

Poids

1	Tient maison
0	Travaille à l'extérieur
1	Travail rémunéré à la maison
1	Epouse décédée

Q.10-Etes-vous propriétaire ou locataire?

Poids

1	Propriétaire
2	Locataire

Q.13-Depuis combien de temps demeurez-vous dans cette région (région définie par un rayon de 20 milles de votre résidence actuelle)?

Poids

2	0 - 2 ans
2	3 - 4 ans
1	5 - 6 ans
1	7 - 8 ans
0	9 - 10 ans
0	11 - 12 ans
0	13 - 14 ans
0	15 ans et plus

Q.15- Avez-vous déjà demeuré à l'extérieur du Québec?

Poids	
2	Oui
1	Non

Q.16- Pendant combien de temps?

_____ ANNEES _____ SEMAINES

Poids	
0	Pas sorti
1	Un an à l'extérieur
2	Deux ans et plus à l'extérieur

2- Indice de disponibilité

Cet indice a été construit à partir des réponses aux questions 22 et 24.

Q.22- Depuis que vous occupez vos fonctions actuelles dans la Commission scolaire, vous est-il arrivé

	OUI	NON
a) de réduire vos activités de membre dans des associations?	1	2
b) de démissionner d'une ou de plusieurs associations?	1	2
c) de démissionner d'un poste occupé dans l'une ou l'autre des associations dont vous faisiez partie?	1	2
d) d'accroître votre participation comme membre aux associations?	1	2
e) d'accepter un poste dans une ou des associations?	1	2
Poids	1	0

Q.24- Croyez-vous possible d'ajouter d'autres activités que celles énumérées plus haut à votre horaire du soir ou de la fin de semaine?

Poids		
1	Oui	1
0	Non	2

3- Indice d'activité

Les questions 20, 21 et 23 (A et B) ont servi à construire cet indice.

Q.20- Au total, de combien d'associations de toutes sortes êtes-vous membre présentement?

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 ASSOCIATIONS

Le poids était de zéro pour la participation à aucune association, d'un pour la participation à une association et ainsi de suite jusqu'à 9. Les poids ont été attribués de la même façon pour la question 21 qui suit.

Q.21- Depuis que vous occupez vos fonctions actuelles, dans combien d'associations avez-vous détenu un poste tel que président, vice-président, secrétaire, trésorier, etc.?

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 ASSOCIATIONS

Q.23- Depuis septembre 1969,

a) combien d'heures en moyenne par semaine, avez-vous consacrées le soir, du lundi au vendredi inclusivement?

b) combien d'heures (en moyenne) le samedi et le dimanche, avez-vous consacrées (additionner les heures du samedi et du dimanche)?

	(a) HEURES EN SOIREE du lundi au vend.	(b) HEURES EN FIN DE SEM.
à des associations?	____	____
à la pratique d'un sport?	____	____
à la pratique d'un art ou d'un hobby?	____	____
à des activités reliées à votre travail comme des réunions, comités, assemblées?	____	____
à des cours de perfectionnement?	____	____
à des activités sociales non mentionnées plus haut?	____	____

En additionnant le nombre d'heures en soirée et, distinctement, le nombre d'heures en fin de semaine, les poids 0 à 9 ont été donnés aux neuf catégories suivantes pour la question 23 (A et B):

Heures	Poids
0	0
1 à 3	1
4 à 6	2
7 à 9	3
10 à 12	4
13 à 15	5
16 à 18	6
19 à 21	7
22 à 24	8
25 et plus	9

Ainsi, le maximum à la question 23 (A et B) était de 18.

2- FORMATION ET PERFECTIONNEMENT

On peut distinguer ces deux notions ou par un critère de contenu ou par un critère externe tel que l'obtention ou non d'un diplôme, la période de scolarisation etc. Dans la présente étude, il eut été extrêmement difficile d'utiliser un critère intrinsèque défini en fonction du contenu; il importait avant tout d'avoir un critère facilement opérationnel pou la codification de la scolarité:

- la formation correspond à la scolarité poursuivie à l'un ou l'autre niveau avant l'entrée sur le marché du travail;

- le perfectionnement inclut toutes activités d'apprentissage, théorique ou pratique, entreprises après l'entrée sur le marché du travail. Le perfectionnement tel qu'entendu ici peut conduire ou non à un diplôme, peut être suivi à temps plein ou à temps partiel, sur l'initiative de l'employé comme de l'employeur; il peut ou non se situer dans la suite des études antérieures.

Il n'y a aucune concordance entre les définitions opérationnelles de formation et de perfectionnement utilisées dans ce rapport et celles définies dans le document sur "La politique de développement des administrateurs"[1]. Dans le premier cas, il s'agit d'appréhender

---

1) La politique de développement des administrateurs ou la politique de formation et de perfectionnement document no 7 - Ministère de l'Education. Gouvernement du Québec.

une réalité vécue multiforme alors que dans le second on définit une politique de formation et de perfectionnement. Il s'agit donc de deux démarches distinctes; la première a un caractère empirique alors que la seconde a un caractère normatif.

Dans les chapitres IV, V et VI traitant de la conception et de l'organisation du perfectionnement, le vocabulaire utilisé réflète souvent le contexte scolaire actuel où on retrouve des professeurs, des étudiants, des cours, etc., même si les suggestions et les attentes des cadres vont dans le sens d'une transformation des formules scolaires généralement utilisées.

SERVICE DE LA POLYCOPIE
Janvier 1973